

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**



**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

***ΒΕΛΤΙΩΝΕΤΑΙ Η ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ  
ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ;  
ΜΙΑ ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΗΣ ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΗΣ  
ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ***

**ΣΑΡΑΛΗ ΕΛΕΝΗ**

**1<sup>η</sup> ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΜΠΟΝΩΤΗ ΦΩΤΕΙΝΗ**  
**2<sup>η</sup> ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΣΤΡΟΓΓΥΛΟΣ ΒΑΣΙΛΗΣ**

**ΒΟΛΟΣ, 2011**

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ**  
**ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 9842/1  
Ημερ. Εισ.: 12-10-2011  
Δωρεά: Συγγραφέα  
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΠΕ  
2011  
ΣΑΡ

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Σαραλή Α. Ελένη

Εκπόνηση Πτυχιακής Εργασίας

*Βελτιώνεται η σχεδιαστική επίδοση των παιδιών με νοητική καθυστέρηση;  
Μία διερευνητική προσπάθεια υποστήριξης της σχεδιαστικής ανάπτυξης παιδιών με  
νοητική καθυστέρηση*

1<sup>η</sup> ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΜΠΟΝΩΤΗ ΦΩΤΕΙΝΗ

2<sup>ος</sup> ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΣΤΡΟΓΓΥΛΟΣ ΒΑΣΙΛΗΣ

ΒΟΛΟΣ, 2011

*Στους γονείς και στην  
και στην αδερφή μου*



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	7
ΠΡΟΛΟΓΟΣ.....	8

## 1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ

### ΣΧΕΔΙΟΥ

1.1 Σχεδιαστική ανάπτυξη.....	10
1.1.1 Τα εξελικτικά στάδια του παιδικού σχεδίου.....	10
1.1.2 Τα πρώτα σημάδια.....	12
1.1.3 Η εμφάνιση των πρώτων φιγούρων.....	17
1.1.4 Η εμφάνιση της τυπικής ανθρώπινης φιγούρας.....	19
1.1.5 Η εμφάνιση των σχεδίων των σπιτιών.....	20
1.2 Χαρακτηριστικά προβλήματα των παιδικών σχεδίων.....	21
1.2.1 Προβλήματα προγραμματισμού και οργάνωσης χώρου.....	22
1.2.2 Προβλήματα αλληλουχίας.....	23
1.2.3 Προβλήματα διαδικασίας.....	25
1.2.3.1 Αναλογίες στα σχέδια.....	25
1.2.3.2 Η απόδοση της κίνησης.....	26
1.2.3.3 Παραγωγή σχεδίων με μερική- ολική απόκρυψη.....	27
1.2.3.4 Η απόδοση του όγκου στα σχέδια.....	30
1.2.3.5 Έλλειψη προοπτικής.....	30
1.3 Το σχέδιο ως μέσο μέτρησης της νοημοσύνης.....	30
1.3.1 Κριτική στα σχεδιαστικά τεστ νοημοσύνης.....	32

## 2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ

2.1 Ορισμός νοητικής καθυστέρησης.....	33
2.2 Συχνότητα εμφάνισης νοητικής καθυστέρησης.....	34
2.3 Αιτίες νοητικής καθυστέρησης.....	35
2.4 Κατηγοριοποιήσεις νοητικής καθυστέρησης.....	37
2.4.1 Παραδοσιακές κατηγοριοποιήσεις.....	38

2.4.1.1 Ελαφριές νοητικές καθυστερήσεις.....	38
2.4.1.2 Μέτριες νοητικές καθυστερήσεις.....	39
2.4.1.3 Βαριές νοητικές καθυστερήσεις.....	40
2.4.1.4 Βαθιές νοητικές καθυστερήσεις.....	40
2.4.1.5 Απροσδιόριστες νοητικές καθυστερήσεις.....	41
2.4.2 Σύγχρονες κατηγοριοποιήσεις.....	41
2.4.2.1 Αρμονικές καθυστερήσεις.....	42
2.4.2.2 Δυσαρμονικές καθυστερήσεις.....	43
2.4.3 Κατηγοριοποίηση νοητικής καθυστέρησης των Edward Zigler & Robert Hodapp.....	44
2.4.4 Ονομασίες νοητικής καθυστέρησης χωρίς σαφή γενετικά αίτια.....	45
2.4.4.1 Πολιτισμικό οικογενειακή νοητική καθυστέρηση.....	45
2.4.4.2 Οικογενειακή νοητική καθυστέρηση.....	45
2.4.4.3 Νοητική καθυστέρηση οφειλόμενη σε περιβαλλοντική υποβάθμιση.....	45
2.4.4.4 Μη οργανική νοητική καθυστέρηση.....	46
2.4.4.5 Ιδιοπαθής νοητική καθυστέρηση.....	46
2.5 Χαρακτηριστικά παιδιών με νοητική καθυστέρηση.....	46

### **3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΧΕΔΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ**

3.1 Ερευνητικά δεδομένα.....	49
3.1.1 Η έρευνα των Cox & Maynard (1997).....	49
3.1.2 Η έρευνα των Clements & Barrett (1994).....	50
3.1.3 Η έρευνα των Laws & Lawrence (2000).....	53
3.1.4 Η έρευνα των Eames & Cox (1993).....	55
3.2 Σύνοψη ερευνητικών ευρημάτων.....	56

### **4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ**

4.1 Η λογική της παρούσας έρευνας.....	57
4.2 Μέθοδος.....	59
4.2.1 Δείγμα.....	59
4.2.2 Υλικά και διαδικασία.....	60

4.2.3 Σχεδιαστικά έργα.....	61
4.2.4 Διεξαγωγή της έρευνας.....	61

## 5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Σχεδιαστικές προσπάθειες του παιδιού Π1.....	63
5.1.1 Σχέδια ανθρώπου.....	65
5.1.2 Σχέδια μερικής απόκρυψης.....	69
5.2 Σχεδιαστικές προσπάθειες του παιδιού Π2.....	72
5.2.1 Σχέδια ανθρώπου.....	72
5.2.2 Σχέδια μερικής απόκρυψης.....	76
5.3 Σχεδιαστικές προσπάθειες του παιδιού Π3.....	80
5.3.1 Σχέδια ανθρώπου.....	80
5.3.2 Σχέδια μερικής απόκρυψης.....	84
5.4 Σχεδιαστικές προσπάθειες του παιδιού Π4.....	87
5.4.1 Σχέδια ανθρώπου.....	87
5.4.2 Σχέδια μερικής απόκρυψης.....	91
5.5 Σχεδιαστικές προσπάθειες του παιδιού Π5.....	95
5.5.1 Σχέδια ανθρώπου.....	95
5.5.2 Σχέδια μερικής απόκρυψης.....	98
5.6 Σχεδιαστικές προσπάθειες του παιδιού Π6.....	101
5.6.1 Σχέδια ανθρώπου.....	101
5.6.2 Σχέδια μερικής απόκρυψης.....	104
5.7 Σχεδιαστικές προσπάθειες του παιδιού Π7.....	107
5.7.1 Σχέδια ανθρώπου.....	107
5.7.2 Σχέδια μερικής απόκρυψης.....	110
5.8 Σχεδιαστικές προσπάθειες του παιδιού Π8.....	112
5.8.1 Σχέδια ανθρώπου.....	112
5.8.2 Σχέδια μερικής απόκρυψης.....	115
5.9 Σχεδιαστικές προσπάθειες του παιδιού Π9.....	118
5.9.1 Σχέδια ανθρώπου.....	118
5.9.2 Σχέδια μερικής απόκρυψης.....	122
5.10 Σχεδιαστικές προσπάθειες του παιδιού Π10.....	124
5.10.1 Σχέδια ανθρώπου.....	124

5.10.2 Σχέδια μερικής απόκρυψης.....	126
5.11 Σχεδιαστικές προσπάθειες του παιδιού Π11.....	128
5.11.1 Σχέδια ανθρώπου.....	128
5.11.2 Σχέδια μερικής απόκρυψης.....	130
5.12 Σχεδιαστικές προσπάθειες του παιδιού Π12.....	133
5.12.1 Σχέδια ανθρώπου.....	133
5.12.2 Σχέδια μερικής απόκρυψης.....	136

## **6<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

6.1 Συμπεράσματα της παρούσας έρευνας.....	138
6.2 Κοινά χαρακτηριστικά στοιχεία με σχέδια παιδιών χωρίς νοητικά προβλήματα.....	139
6.3 Κοινά χαρακτηριστικά στοιχεία και στρατηγικές με έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση (σύνδρομο Down).....	141
6.4 Προτάσεις για μελλοντική διερεύνηση.....	143
6.5 Εκπαιδευτικές προεκτάσεις.....	144
 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	 1Π
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	150

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Στη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας αποφάσισα να ασχοληθώ με τη συγκεκριμένη εργασία. Επηρεασμένη από το μάθημα «Ψυχολογία παιδικού σχεδίου» που είχα παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια των σπουδών μου και το οποίο μου είχε κεντρίσει ιδιαίτερα το ενδιαφέρον, επέλεξα να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο θέμα.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την καθηγήτρια μου Μπονώτη Φωτεινή που μου έδωσε την ευκαιρία να ασχοληθώ μ' ένα τόσο ενδιαφέρον αντικείμενο, όπως επίσης και για τη συνεργασία της, την υπομονή της και τη πολύτιμη καθοδήγηση που μου παρείχε μέχρι την ολοκλήρωση της εργασίας.

Ακόμα θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή μου Στρογγυλό Βασίλη για τη συνεργασία του και εποπτεία της εργασίας.

Επίσης ευχαριστώ πολύ το 1<sup>ο</sup> ειδικό σχολείο Βόλου, Νέας Ιωνίας για τη συνεργασία τους και τη διάθεση χώρου και χρόνου για την πραγματοποίηση της έρευνας, όπως επίσης και τη Γρηγορίου Φωτεινή για τη σημαντική βοήθεια που μου προσέφερε και τη συνεργασία της καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας.

Τέλος ευχαριστώ πολύ τα παιδιά του σχολείου, τους μικρούς πρωταγωνιστές της εργασίας διότι χωρίς αυτούς δεν θα ήταν δυνατή η πραγματοποίηση της έρευνας, όπως επίσης και τους γονείς μου που αποτελούν το στήριγμα μου σε όλες μου τις προσπάθειες.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα είχε ως σκοπό να μελετήσει τα σχέδια των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Στόχος της ήταν να διαπιστωθεί αν η υποβοήθηση των παιδιών κατά τη σχεδιαστική διαδικασία μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της σχεδιαστικής τους προσπάθειας. Το δείγμα αποτέλεσαν 12 παιδιά με νοητική καθυστέρηση, που φοιτούσαν στο 1<sup>ο</sup> ειδικό σχολείο Βόλου. Τα παιδιά εξετάστηκαν πάνω σε δύο συγκεκριμένα θέματα, μία ανθρώπινη φιγούρα και ένα σχέδιο μερικής απόκρυψης, τα οποία σχεδιάστηκαν μέσα από έξι διαφορετικές φάσεις. Οι τελευταίες χρησιμοποιήθηκαν για την άρση ορισμένων διαδικαστικών προβλημάτων, που έχει βρεθεί ότι δυσχεραίνουν τη σχεδιαστική απόδοση. Πιο συγκεκριμένα στην πρώτη φάση ζητήθηκε από τα παιδιά να σχεδιάσουν τα παραπάνω θέματα, με βάση την προσωπική τους εμπειρία. Στη δεύτερη φάση προηγήθηκε μία συζήτηση με την ερευνήτρια για τις λεπτομέρειες από τις οποίες απαρτίζονται τα σχέδια. Στην τρίτη φάση η ερευνήτρια υπαγόρευσε στο παιδιά σταδιακά τα βασικά στοιχεία που πρέπει να συμπεριλάβουν στο σχέδιο τους. Στην τέταρτη φάση πραγματοποιήθηκε παράλληλος σχεδιασμός μεταξύ των παιδιών και της ερευνήτριας. Στην πέμπτη φάση τα παιδιά σχεδίασαν παρατηρώντας προσχεδιασμένα υποδείγματα που περιείχαν τα ίδια σχεδιαστικά θέματα και στην έκτη φάση σχεδίασαν χωρίς κάποια υποβοήθηση, ώστε να διαπιστωθεί αν οι σχεδιαστικές επιδόσεις τους βελτιώθηκαν ή αν παρέμειναν σταθερές.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η σχεδιαστική υποβοήθηση συνέβαλε σημαντικά στη βελτίωση των περισσότερων παιδιών. Συγκεκριμένα η δεύτερη, η τρίτη και η τέταρτη σχεδιαστική φάση υποβοήθησαν σε μεγαλύτερο βαθμό τα παιδιά, με αποτέλεσμα να παράγουν έργα πιο οργανωμένα, απαρτιζόμενα απ' όλα τα βασικά τους στοιχεία και με περισσότερες λεπτομέρειες. Στην τελική φάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν ποικίλα, καθώς κάποια παιδιά βελτιώθηκαν ενώ κάποια άλλα παρέμειναν σταθερά σε σχέση με τα σχέδια που παρήγαγαν στην πρώτη φάση.

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Τα παιδιά από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους προσπαθούν να εκφραστούν μέσα από τις ζωγραφιές τους. Οι απεικονίσεις τους αρχικά περιλαμβάνουν μουντζούρες και σημάδια στο χαρτί αλλά καθώς αυξάνεται η ηλικία τους, τα σχέδια εξελίσσονται ολοένα και περισσότερο, καταλήγοντας σε κανονικές αναπαραστάσεις (Luquet, 1913). Τα παιδικά σχέδια αντανακλούν τις σκέψεις των παιδιών και θεωρείται ότι αποτελούν επίσης έναν τρόπο αξιολόγησης της νοημοσύνης και της ωριμότητας τους (Goodenough, 1926). Ωστόσο διάφοροι ερευνητές όπως ο Zigler (1969) έχουν υποστηρίξει ότι τα σχέδια των παιδιών με νοητική καθυστέρηση διαφέρουν από τα σχέδια των παιδιών χωρίς νοητικά προβλήματα. Στην εργασία που ακολουθεί, θα ερευνηθούν οι σχεδιαστικές προσπάθειες των παιδιών με νοητική καθυστέρηση, ώστε να μελετηθεί ο τρόπος σχεδιαστικής αναπαράστασης αυτών των παιδιών.

Η έρευνα που περιλαμβάνεται εντός της εργασίας αξιολογεί τις σχεδιαστικές επιδόσεις των παιδιών με νοητική καθυστέρηση πάνω σε δύο συγκεκριμένα θέματα, τα οποία σχεδίασαν μέσα από έξι διαφορετικές φάσεις. Σκοπός της έρευνας είναι να μελετηθεί αν η υποβοήθηση των παιδιών κατά τη διάρκεια των έξι σχεδιαστικών φάσεων, είχε ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των σχεδιαστικών τους επιδόσεων.

Η εργασία ολοκληρώνεται μέσα από έξι κεφάλαια. Τα πρώτα τρία κεφάλαια ανήκουν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η σχεδιαστική ανάπτυξη των παιδιών από τα πρώτα σημάδια μέχρι τις κανονικές αναπαραστάσεις, όπως περιγράφεται από θεωρίες και έρευνες παιδαγωγών και ψυχολόγων (Cox, 1993. Kellogg, 1969. Luquet, 1913. Matthews, 1994). Έπειτα αναφέρονται κάποια χαρακτηριστικά των παιδικών σχεδίων, τα οποία οφείλονται σε διάφορα προβλήματα που συναντούν τα παιδιά κατά τη διαδικασία σχεδίασης. Στο τέλος του πρώτου κεφαλαίου καταγράφονται κάποια γνωστά τεστ, τα οποία δημιουργήθηκαν στο παρελθόν (Goodenough, 1926. Harris, 1963. Koppitz, 1968) με σκοπό να εξετάσουν τη νοητική ωριμότητα των παιδιών, μέσα από τα σχέδιά τους.

Στο δεύτερο κεφάλαιο θίγεται το θέμα της νοητικής καθυστέρησης. Αρχικά παρουσιάζεται ο ορισμός της, ώστε να τεκμηριωθεί εξαρχής μία σαφή και ξεκάθαρη εικόνα του θέματος. Στην πορεία παρουσιάζονται διεθνείς εκτιμήσεις, που αφορούν τη συχνότητα εμφάνισης της νοητικής καθυστέρησης παγκοσμίως από το παρελθόν μέχρι σήμερα. Αμέσως μετά αναφέρονται οι ποικίλες αιτίες, που φέρουν την ευθύνη

για τη νοητική καθυστέρηση και διαχωρίζονται ανάλογα με το είδος τους. Ακόμα αναφέρονται διάφορες κατηγοριοποιήσεις της νοητικής καθυστέρησης, οι οποίες έχουν δημιουργηθεί με σκοπό να καλύψουν τον ανομοιογενή πληθυσμό ατόμων με νοητική καθυστέρηση. Τέλος το κεφάλαιο κλείνει με μία συνοπτική αναφορά στα χαρακτηριστικά των ανθρώπων με νοητική καθυστέρηση.

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση καταγράφονται στο τρίτο κεφάλαιο. Οι συγκεκριμένες έρευνες πραγματοποιήθηκαν στο κοντινό παρελθόν, με σκοπό να εξετάσουν τις σχεδιαστικές επιδόσεις των παιδιών με νοητική καθυστέρηση σε σχέση με τα παιδιά χωρίς νοητικά προβλήματα και να διαπιστωθεί αν ακολουθούν μία πιο αργή αναπτυξιακή πορεία από αυτά ή αν απλώς χρησιμοποιούν διαφορετικές στρατηγικές στα σχέδια τους.

Στο ερευνητικό μέρος της εργασίας συμπεριλαμβάνονται τα υπόλοιπα κεφάλαια που ακολουθούν. Το τέταρτο κεφάλαιο περιέχει τη μέθοδο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα, την επεξήγηση του τρόπου διεξαγωγής της και το δείγμα των παιδιών που συμμετείχαν.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Συγκεκριμένα ποιοτική ανάλυση της σχεδιαστικής προσπάθειας του κάθε παιδιού ξεχωριστά και παρατίθενται πίνακες που περιέχουν δείγματα από τα σχέδια των παιδιών.

Τέλος στο έκτο κεφάλαιο καταγράφονται τα βασικά συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα και τα κοινά χαρακτηριστικά στοιχεία που εντοπίζονται με θεωρίες και έρευνες που έχουν αναλυθεί κατά τη διάρκεια της εργασίας. Επιπλέον γίνονται προτάσεις για σχετικές μελλοντικές διερευνήσεις και παρουσιάζονται τρόποι χρήσης της έρευνας στον ευρύτερο εκπαιδευτικό τομέα.



# 1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ

## 1.1 ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ

Τα πρώτα σημάδια και οι πρώτες ζωγραφιές των παιδιών στο χαρτί συνήθως αφήνουν τους ενήλικες έκπληκτους και παράλληλα αποτελούν μία πηγή ευχαρίστησης για τα παιδιά. Το παιδικό ιχνογράφημα ακολουθεί μία αναπτυξιακή πορεία, η οποία σε γενικές γραμμές είναι κοινή για όλα τα παιδιά παγκοσμίως. Οι πρώτες αναπαραστάσεις των παιδιών είναι τα μουτζουρώματα και μετά από κάποιο χρονικό διάστημα προκύπτουν οι φιγούρες και άλλες αναγνωρίσιμες αναπαραστάσεις.

Η εμφάνιση των πρώτων σημαδιών στο χαρτί παρατηρείται περίπου στους δώδεκα μήνες και αυτό συνήθως εξαρτάται από τα υλικά που είναι διαθέσιμα και από την ενθάρρυνση των γονέων προς τα παιδιά. Σύμφωνα με τον Matthews (1984), τα βρέφη από ηλικία έξι μηνών, δείχνουν ενδιαφέρον σε υλικά του περιβάλλοντος τους που αφήνουν σημάδια και έχουν την τάση με τα χέρια τους να τα αγγίζουν και να προκαλούν μεταβολές στο οπτικό τους πεδίο. Στο παρελθόν, τα πρώτα σημάδια των παιδιών θεωρούνταν το αποτέλεσμα απλών κινητικών δράσεων, οι οποίες προκαλούσαν απλώς ευχαρίστηση στα παιδιά. (Goodenough, 1926. Piaget & Inhelder, 1956) Αναλυτικότερα θεωρούνταν ότι η ύπαρξη τους οφειλόταν σε μηχανικές κινήσεις της παλάμης, του αγκώνα και του χεριού. Το παιδί κάνοντας αυτές τις κινήσεις και αφήνοντας παράλληλα σημάδια στο χαρτί με το στυλό ένιωθε απλώς ικανοποίηση απ' όλη τη διαδικασία χωρίς να θέλει να δώσει κάποιο νόημα στις γραφικές του αναπαραστάσεις. Σύμφωνα με τον Mayor 1906 (όπως αναφέρεται στην Cox, 1993) οι κινήσεις είναι συνήθως μη σχεδιασμένες και εκτός ελέγχου. Επιπλέον, υποστήριξε ότι συνήθως είναι απομιμήσεις των κινήσεων των γονέων. Ο Vygotsky (1978) έχει υποστηρίξει ότι τα πρώτα σημάδια στη ζωγραφική των παιδιών είναι αποτέλεσμα απλών κινήσεων. Επιπλέον πραγματοποιούνται με τη βοήθεια των υλικών που έχουν στη διάθεση τους και κάθε φορά δικαιολογούνται ανάλογα με αυτό που έχουν στο μυαλό τους.

### 1.1.1 ΤΑ ΕΞΕΛΙΚΤΙΚΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ

Στην πορεία η άποψη ότι τα πρώτα σημάδια των παιδιών δεν έχουν ιδιαίτερη αξία αναθεωρήθηκε και χαρακτηρίστηκαν ως πολύ σημαντικά στοιχεία για τη μετέπειτα ανάπτυξη του παιδιού. Ο Luquet (1913) μελετώντας τα σχέδια των παιδιών ανέπτυξε τη θεωρία “intellectual and visual realism” (πνευματικός και οπτικός ρεαλισμός), η οποία περιγράφει όλη τη σχεδιαστική ανάπτυξη του παιδιού

Σύμφωνα με τον Luquet (1913) η σχεδιαστική ανάπτυξη του παιδιού μπορεί να χωριστεί σε τέσσερα εξελικτικά στάδια. Το στάδιο του τυχαίου ρεαλισμού, το στάδιο του συμβολικού ρεαλισμού, το στάδιο του νοητικού ρεαλισμού και το στάδιο του οπτικού ρεαλισμού, μέσα από τα οποία διαφαίνεται η πρόοδος και η πορεία των παιδιών κατά τη διάρκεια των χρόνων.

Κατά το στάδιο του τυχαίου ρεαλισμού, το παιδί σε ηλικία δεκαοχτώ μηνών και άνω αρχίζει να κάνει μουτζούρες και να τις περιορίζει μέσα στα όρια της σελίδας του. Στη διάρκεια αυτού του σταδίου αρχίζει να αναγνωρίζει στις μουτζούρες του οικεία σ’ αυτό αντικείμενα και τους δίνει το όνομα του αντικειμένου, που θεωρεί ότι αναπαριστά. Στο στάδιο αυτό δύο είναι οι κατηγορίες μουτζούρας: οι ελικοειδείς γραμμές και οι κύκλοι όπως επίσης και οι πολλαπλές παράλληλες γραμμές.

Το στάδιο του συμβολικού ρεαλισμού συναντάται περίπου στα δυόμισι χρόνια και άνω. Στο συγκεκριμένο στάδιο τα παιδιά γνωρίζουν τι ακριβώς θέλουν να σχεδιάσουν και ανακοινώνουν τις προθέσεις τους, πριν ξεκινήσουν να ζωγραφίζουν. Συνήθως όμως δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τα σχέδια τους με επιτυχία, καθώς στην ηλικία αυτή χαρακτηρίζονται από έλλειψη γραφικού ελέγχου και διάσπαση προσοχής. Ενώ δηλαδή γνωρίζουν τις λεπτομέρειες, που πρέπει να συμπεριλάβουν στο σχέδιο τους, πολλές φορές τις παραλείπουν. Όλο αυτό συμβαίνει επειδή η προσοχή τους πρέπει να είναι σταθερή, και αυτό είναι δύσκολο στην ηλικία αυτή, καθώς έχουν να σκεφτούν τι πρέπει να σχεδιάσουν και να ελέγξουν τις κινήσεις τους για να το αναπαραστήσουν. Στο στάδιο αυτό τα παιδιά ζωγραφίζουν τις ανθρώπινες φιγούρες και τα ζώα με τη μορφή γυρίνου (tadpole), ο οποίος αποτελείται από έναν κύκλο, που αναπαριστά το κεφάλι και τον κορμό, δύο γραμμές προσαρτημένες καθοδικά στο κεφάλι που αναπαριστούν τα πόδια και σπανιότερα δύο

γραμμές σε οριζόντια κατεύθυνση προσαρτημένες στο κεφάλι, που αναπαριστούν τα χέρια.

Το τρίτο στάδιο είναι ο νοητικός ρεαλισμός και συναντάται κυρίως στα πέντε χρόνια. Κατά το στάδιο αυτό τα παιδιά τείνουν να σχεδιάζουν αυτά που ξέρουν και όχι αυτά που βλέπουν και τα σχέδια τους είναι πιο ρεαλιστικά ως προς το μέγεθος και τις αναλογίες. Στα σχέδια τους, συμπεριλαμβάνουν όλες τις λεπτομέρειες, που γνωρίζουν ότι υπάρχουν, χωρίς όμως να πρέπει να είναι ορατές από κάθε οπτική γωνία, με αποτέλεσμα να προκύπτουν σχέδια ακτινογραφίες ή διαφάνειες. Επιπλέον, παρατηρείται συχνά τα σχέδια να απεικονίζονται μέσα από πολλές διαφορετικές πλευρές ή οπτικές γωνίες (από πάνω, από το πλάι, από μπροστά κ.τ.λ.). Στο συγκεκριμένο στάδιο, τα παιδιά δεν σχεδιάζουν πια τις ανθρώπινες φιγούρες με τη μορφή γυρίνου αλλά αντίθετα αναπαριστούν το κεφάλι σε ξεχωριστή περιοχή από τον κορμό και επιπλέον προσθέτουν λεπτομέρειες όπως τα χέρια και ο ρουχισμός.

Το τέταρτο στάδιο είναι το στάδιο του οπτικού ρεαλισμού, το οποίο συναντάται σε ηλικίες οχτώ ετών και άνω. Στο συγκεκριμένο στάδιο τα παιδιά σχεδιάζουν με περισσότερη προοπτική και χρησιμοποιώντας τις κατάλληλες αναλογίες και απόσταση στα σχέδια τους.

Ένα συχνό φαινόμενο, που παρατηρείται είναι η χρήση δύο σταδίων ταυτόχρονα στα σχέδια των παιδιών, όπως για παράδειγμα η αναπαράσταση αντικειμένων με συνδυασμό του νοητικού και του οπτικού ρεαλισμού ταυτόχρονα. Επίσης, παρά την εξέλιξη και μετάβαση του παιδιού σε μεγαλύτερο στάδιο, πολλές φορές σχέδια που εμφανίζονταν στο μικρότερο στάδιο εξακολουθούν να υπάρχουν και στο ανώτερο. Για παράδειγμα τα μουτζουρώματα του τυχαίου ρεαλισμού, κάποιες φορές δεν εγκαταλείπονται στο στάδιο του συμβολικού ρεαλισμού, όπου το παιδί μπορεί πλέον να σχεδιάζει τους γυρίνους.

### **1.1.2 ΤΑ ΠΡΩΤΑ ΣΗΜΑΔΙΑ**

Με την εξελικτική πορεία των παιδικών σχεδίων ασχολήθηκε και ο John Matthews (1994). Σε καμία περίπτωση δεν αμφισβήτησε την ικανοποίηση και ευχαρίστηση που πιθανόν αισθάνονται τα παιδιά αφήνοντας τα σημάδια τους στις διάφορες επιφάνειες, αλλά θέλησε να τα εξετάσει πιο αναλυτικά, ώστε να αποδείξει τη σημασία τους για τη σχεδιαστική ανάπτυξη των παιδιών. Για τον σκοπό αυτό όρισε τρία στάδια.

Στο πρώτο στάδιο συμπεριλαμβάνονται το οριζόντιο τόξο (horizontal arc), το κάθετο τόξο (vertical arc), δράσεις ώθησης- έλξης (push- pull). Αντιπροσωπευτικά είναι τα παραδείγματα με το γάλα και το αεροπλάνο, τα οποία περιλαμβάνουν οριζόντια και κάθετα τόξα. Πιο συγκεκριμένα στους δεκατρείς μήνες έχει παρατηρηθεί στα παιδιά η τάση να τοποθετούν τα χέρια τους στο γάλα που έχει πέσει πάνω σε κάποια επιφάνεια και με τα δάχτυλά τους να σχεδιάζουν τόξα πάνω στην επιφάνεια αυτή. Επίσης, σε ηλικία δύο ετών έχει παρατηρηθεί το παράδειγμα με το αεροπλάνο, όπου το παιδί συνδυάζει ένα οριζόντιο κομμάτι χρώματος με ένα κάθετο κομμάτι χρώματος και τα αποκαλεί ως «αεροπλάνο». Στο συγκεκριμένο παράδειγμα το παιδί δεν είχε την πρόθεση να σχεδιάσει ένα αεροπλάνο αλλά ο συνδυασμός των κάθετων και οριζοντίων τόξων μεταξύ τους του έδωσαν την εντύπωση ότι μοιάζουν με αεροπλάνο με αποτέλεσμα να αποκαλέσει το σχέδιο του έτσι. Αυτό αποτελεί ταυτόχρονα χαρακτηριστικό παράδειγμα του εξελικτικού σταδίου του τυχαίου ρεαλισμού (fortuitous realism) (Luquet, 1913). Αυτές οι κινήσεις δεν έχουν παρατηρηθεί μόνο σε ηλικίες ενός και δύο ετών αλλά και σε παιδιά τεσσάρων ή πέντε χρόνων.

Τα παιδιά συνήθως εγκαταλείπουν αυτούς τους τρόπους αναπαράστασης, εφόσον βρουν να τους αντικαταστήσουν με νέες μεθόδους απεικόνισης, οι οποίοι θα είναι αποδοτικοί και αξιόπιστοι. Στους πρώτους έξι μήνες παρατηρούνται δράσεις ώθησης και έλξης μέσω διαφόρων υλικών. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί χρησιμοποιώντας ένα μαρκαδόρο κάνει επαναλαμβανόμενες κινήσεις κατά τις οποίες σπρώχνει με το χέρι όσο πιο μακριά μπορεί να φτάσει το μαρκαδόρο και στη συνέχεια επιστρέφει πάλι στο σημείο απ' όπου ξεκίνησε. Όπως αναφέρει ο Matthews, (1999) όλες οι παραπάνω κινήσεις αφενός εκδηλώνουν την ικανοποίηση που αντλεί το παιδί αφήνοντας τα ίχνη του, αφετέρου όμως αποτελούν θεμέλια για τη μετέπειτα σχεδιαστική δραστηριότητα του παιδιού και την απόκτηση ενός χωρικού σημειωτικού συστήματος.

Στο δεύτερο στάδιο συναντάται η συνεχής περιστροφή (continues rotation), οι οριοθετημένες καταλήξεις γραμμών (demarcated line-endings), διαδοχικά εκτοπίσματα στο χώρο και τον χρόνο (seriated displacements in time and space), οι συνεχόμενες γραμμές (continues lines) και οι γραμμές σε σχήμα ζιγκ-ζαγκ (travelling zigzags). Αναλυτικότερα, τα παιδιά ανακαλύπτουν την συνεχή περιστροφή, μέσω του περιορισμού που υφίστανται οι ευθείες γραμμές, καθώς πλησιάζουν τα όρια του χαρτιού. Η συγκεκριμένη δομή μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την αναπαράσταση της

τροχιάς αντικειμένων. Οι οριοθετημένες καταλήξεις αποτελούν την αρχή και το τέλος μίας γραμμής, που σημειώνεται με ένα σημάδι στην αρχή μίας γραμμής, στο τέλος ή και στα δύο σημεία. Ως διαδοχικά εκτοπίσματα στο χώρο και στον χρόνο χαρακτηρίζονται οι γραμμές που αποτελούνται από συνεχόμενες κουκίδες ή τελείες και χρησιμεύουν στα παιδιά για την αναπαράσταση κάποιου αναπαραστατικού παιχνιδιού ή κάποιας αναπαραστατικής κίνησης- γεγονότος. Όταν η σύνδεση μεταξύ των κουκίδων ή των τελείων γίνεται μέσω μικρών γραμμών (παυλών), το επόμενο σχήμα που προκύπτει συνήθως στην πορεία είναι οι συνεχόμενες γραμμές. Κατόπιν, εμφανίζονται οι περισσότερο κυματιστές γραμμές και γραμμές ζιγκ- ζαγκ (έντονα κυματιστές γραμμές).

Τέλος, ο Matthews (1994) ανακαλύπτει νέες διαρθρωτικές αρχές, οι οποίες οδηγούν στη δημιουργία του τρίτου σταδίου, το οποίο αφορά κυρίως ηλικίες δύο με τριών ετών. Χαρακτηριστικά του στοιχείου είναι τα κλεισίματα (closure), οι εσωτερικές και εξωτερικές σχέσεις (inside/outside relations), γωνιώδη σχήματα (angular attachment), συνδεδεμένες γραμμές (connecting lines), παράλληλες γραμμές (parallelism), η συγγραμμικότητα (collinearity). Πιο αναλυτικά τα κλεισίματα δημιουργούνται από κυρτές γραμμές που τείνουν να δημιουργούν κλειστές περιοχές. Οι εσωτερικές και εξωτερικές σχέσεις αρχίζουν να αναπτύσσονται όταν για παράδειγμα οι διάφορες κουκίδες ή τελείες σχεδιάζονται σε σημείο που βρίσκεται στο κέντρο ενός περιστρεφόμενου σχήματος. Στη συνέχεια όταν το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί τα εντελώς κλειστά σχήματα και να ορίζει ποια σχέδια του θα είναι έξω από το κλειστό σχήμα και ποια μέσα στο κλειστό σχήμα, οι εσωτερικές και εξωτερικές σχέσεις γίνονται πιο σαφείς και ξεκάθαρες. Τα γωνιώδη σχήματα δημιουργούνται από τη σύνδεση γραμμών μεταξύ τους. Επιπλέον, αναδύεται η αρχή του παραλληλισμού, καθώς υπάρχει η τάση από τα παιδιά να σχεδιάζουν γραμμές που βρίσκονται η μία δίπλα στην άλλη. Τέλος, παρατηρείται η συγγραμμικότητα, καθώς τα παιδιά σχεδιάζουν συχνά σειρές από τελείες, τις οποίες συνδέουν ή διχοτομούν με γραμμές.

Τα παιδιά συνήθως συνδυάζουν στοιχεία και από τα τρία στάδια στα σχέδια τους και τα χρησιμοποιούν κάθε φορά με διαφορετικό τρόπο, θέλοντας άλλες φορές να απεικονίσουν ένα αντικείμενο και άλλες φορές έναν ήχο, μία κίνηση ή ένα γεγονός. Επίσης, πολλές φορές αναπαριστούν το ίδιο αντικείμενο με διαφορετικό τρόπο θέλοντας άλλοτε να δείξουν το σχήμα του και άλλοτε την κίνηση του.

Ο Matthews (1984) μελετώντας το παιδί του (Ben Matthews, δύο ετών) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι συχνά τα παιδιά όταν ζωγραφίζουν, δεν χρησιμοποιούν μόνο τις μπογιές τους αλλά παράλληλα αναπαριστούν το νόημα της ζωγραφιάς τους μέσα από λεκτικές εκφράσεις και σωματικές κινήσεις. Το στάδιο αυτό, ονομάστηκε από τον Matthews (1984) «Action Representation» (ενεργές αναπαραστάσεις). Χαρακτηριστικό παράδειγμα του σταδίου αυτού αποτελεί το σχέδιο του Ben Matthews, όπου αναπαριστά έναν άνθρωπο να κουρεύει το γκαζόν με κουρευτική μηχανή. Το παιδί κάνει κυκλικές κινήσεις με την μπογιά του, οι οποίες αποτυπώνουν κυκλικά σχήματα που συμβολίζουν την κίνηση και τον θόρυβο της μηχανής, όπως το ίδιο το παιδί επεξηγεί παράλληλα μέσα από λεκτικές και σωματικές εκφράσεις.

Με τις πρώτες γραφικές αναπαραστάσεις των παιδιών ασχολήθηκε εξίσου για πολλά χρόνια και η εκπαιδευτικός προσχολικής ηλικίας Kellogg (1969) η οποία θεωρούσε τα πρώτα σχέδια των παιδιών της ηλικίας αυτής πολύ σημαντικά για τη μετέπειτα στην σχεδιαστική τους ανάπτυξη και την ανάπτυξη ενός εκτεταμένου γραπτού λεξιλογίου. Αναλυτικότερα υποστηρίζει ότι τα παιδιά ακολουθούν μία μεθοδική πρόοδο που ξεκινάει με απλά σημάδια, τα οποία εξελίσσονται σε απλά σχέδια. Σε έρευνα που πραγματοποίησε με σκοπό να τεκμηριώσει τις απόψεις της, ανέλυσε είκοσι σχέδια, που συναντώνται στις μικρές ηλικίες. Τα είκοσι αυτά σχέδια αφορούν κυρίως τελείες και γραμμές, οι οποίες μπορούν να οριστούν και ταξινομηθούν ως οριζόντιες, κάθετες, διαγώνιες, κυκλικές, κυματιστές, έντονα κυματιστές (ζιγκ ζαγκ) και αποτελούν τους βασικούς παράγοντες, που υπογραμμίζουν όλη τη γραφική ανάπτυξη των παιδιών. Η Kellogg (1969) υπερασπίστηκε έντονα την ιδέα ότι τα παιδιά βρίσκουν σχήματα στα πρώτα τους σχέδια, τα οποία στην πορεία αναπαραγάγουν και βελτιώνουν. Με την άποψη αυτή υπήρξε αντίθετη η Cox (1993) καθώς πιστεύει ότι τα παιδιά δεν ανακαλύπτουν έτοιμα σχήματα στα πρώτα σχέδια τους.

Κατά την εξέταση της μετάβασης από τα απλά και αυθόρμητα σχήματα στην ανακάλυψη των πραγματικών σχημάτων, η Kellogg (1969) όπως και ο Matthews (1984) υπογραμμίζουν τα οπτικό-κινητικά συστατικά των παιδικών σχεδίων και εξετάζουν παράλληλα την αξία των πρώτων σημαδιών για την ανάπτυξη των πρώτων σχεδίων και ρεαλιστικών φιγούρων. Οι δύο μελετητές θεωρούν ότι το σχήμα του «κλειστού περιγράμματος» προκύπτει μετά από αρκετή χρήση διαφόρων εργαλείων γραφής και ζωγραφικής. Αναλυτικότερα, το παιδί κατά τη διάρκεια της ενασχόλησης



με το χαρτί, τα μολύβια και τα πινέλα μερικές φορές ίσως τυχαία καταλήγει στη σχεδίαση κλειστών περιγραμμάτων στα σχέδιά του, όπως για παράδειγμα κύκλων. Το σχήμα αυτό αιχμαλωτίζει την προσοχή του παιδιού και το οδηγεί σε επιπλέον ενασχόληση με τέτοιου είδους σχήματα και αναπαραγωγή.

Ο Matthews (1984) υποστηρίζει ότι ο «κύκλος» είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού οριζοντίων και κάθετων τόξων, που συγχωνεύτηκαν. Η Kellogg (1969) έχει μία διαφορετική εκδοχή και πιστεύει ότι ο «κύκλος» είναι το αποτέλεσμα της λεπτομερούς ανάλυσης προηγούμενων κατοχυρωμένων σχημάτων, τα οποία υπήρχαν μέσα σε διαγράμματα. Η σχεδίαση του κύκλου αποδεικνύει ότι το παιδί είναι σ' ένα επίπεδο πλέον, όπου μπορεί να ελέγχει τις κινήσεις του, καθώς έχει τη δυνατότητα να ξεκινήσει να σχεδιάζει μία μονή γραμμή που περικλείει μία περιοχή και να επιστρέψει πίσω στο σημείο απ' όπου ξεκίνησε η γραμμή. Στην σπουδαιότητα του κύκλου για τη μετέπειτα γραφική ανάπτυξη των παιδιών, έχουν αναφερθεί και οι Arnheim (1974) και Schaefer-Simmern, (1948) υποστηρίζοντας ότι ο κύκλος χαρίζει κύρος και αξία στην περιοχή που περικλείει και την κάνει ταυτόχρονα χρήσιμη για αναπαραστατικούς σκοπούς. (π.χ. κεφάλι φιγούρα)

Αντίθετοι στην αξία των πρώτων μουτζούρων των παιδιών για την μετέπειτα σχεδιαστική τους ανάπτυξη, υπήρξαν κάποιοι άλλοι μελετητές όπως ο (Matthews, 1999) οι οποίοι υποστήριξαν ότι μέσα από έρευνες που πραγματοποίησαν, συνάντησαν παιδιά, τα οποία κατάφεραν να σχεδιάσουν ανθρώπινες φιγούρες χωρίς να έχουν μεγάλη εμπειρία στα μουτζουρώματα και στα πρώτα σημάδια.

Κατά τη διάρκεια της μετάβασης από τα μουτζουρώματα προς την κανονική αναπαράσταση σχεδίων, το παιδί αρχίζει να συμπεριλαμβάνει πιο βασικές και εξελιγμένες μορφές από τις μουτζούρες και τα αρχικά σχέδια του. Η ίδια η συμπεριφορά το παιδιού αλλάζει, καθώς πλέον ελέγχει περισσότερο τις παρορμητικές του κινήσεις, οι οποίες προκαλούν τις μουτζούρες, με σκοπό την αναπαράσταση αντικειμένων. Τα κλειστά περιγράμματα, πλέον αποκτούν νοήματα και μετατρέπονται κάθε φορά ανάλογα με αυτό που θέλει να αναπαραστήσει το παιδί. Όταν τα σχήματα αναδύονται με διαύγεια, ώστε να γίνονται κατανοητά τότε το παιδί έχει φτάσει το στάδιο της αναπαράστασης. Έχει διαπιστωθεί από τους Werner και Kaplan (1963 όπως αναφέρεται στην Golomb, 2004) ότι μέσα από τα σχήματα των παιδιών, γίνονται κατανοητές οι ψυχολογικές τάσεις και συμπεριφορές τους. Συγκεκριμένα αναφέρεται ότι το σχήμα ενός σχεδίου, η κατεύθυνση, το χρώμα, η

φωτεινότητα και η βαρύτητα του, μπορούν να αποδώσουν σκληρότητα, γλυκύτητα, καλοσύνη ή εχθρότητα.

### 1.1.3 Η ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΩΝ ΠΡΩΤΩΝ ΦΙΓΟΥΡΩΝ

Όπως προαναφέρθηκε, το πρώτο σχήμα που συναντάται στα σχέδια των παιδιών και το οποίο, μπορεί να αντιληφθεί και να σχηματίσει κινητικά το παιδί είναι ο κύκλος. (Kellogg, 1969; Matthews, 1984). Αυτό ίσως συμβαίνει εξαιτίας της κεντρικής του συμμετρίας αλλά και γιατί κατέχει τα λιγότερα ατομικά χαρακτηριστικά. Όταν το παιδί ξεκινάει να αναπαριστά φιγούρες, αρχικά τις απεικονίζει με κυκλικά σχήματα και στην πορεία με πιο τετραγωνισμένα, αφότου μάθει να σχεδιάζει το τετράγωνο. Αυτό συμβαίνει επειδή η κυκλική κίνηση μπορεί να ελεγχθεί ευκολότερα απ' ότι οι ευθείες και οι γωνιώδεις γραμμές. Έτσι στις πρώτες φιγούρες τους, τα παιδιά σχεδιάζουν αρχικά το περίγραμμα του προσώπου κυκλικό και έπειτα τα χαρακτηριστικά του εξίσου με κυκλικά σχήματα, όπως επίσης και τα άκρα της φιγούρας. Στην πορεία, ανακαλύπτουν την ευχρηστία των γραμμών για την αναπαράσταση των παραπάνω στοιχείων της φιγούρας, καθώς μπορούν και ρυθμίζουν το μήκος των γραμμών ανάλογα με αυτό που θέλουν να σχεδιάσουν. Άλλες φορές σχεδιάζουν τις γραμμές μικροσκοπικές για την απεικόνιση των χαρακτηριστικών του προσώπου, άλλες φορές μεγαλύτερες για την σχεδίαση των άκρων (χέρια-πόδια) και άλλοτε κυρτές για τα μαλλιά, τα χείλη και τα δόντια.

Ένα πρόβλημα, που αντιμετωπίζουν κάποιες φορές τα παιδιά, είναι η αδυναμία στη σχεδίαση των περιγραμμάτων (counterless). Δηλαδή, σχεδιάζουν τα χαρακτηριστικά προσώπου (μάτια, μύτη, στόμα) αλλά δυσκολεύονται να φτιάξουν το περίγραμμα γύρω από αυτά, με αποτέλεσμα να μην είναι εύκολη η αναγνώριση τους. Επίσης, άλλες φορές παραλείπουν τη σχεδίαση του κορμού, με αποτέλεσμα δίνεται η εντύπωση ότι τα άκρα στηρίζονται στο κενό. Ο συγκεκριμένος τρόπος αναπαράστασης, εγκαταλείπεται σύντομα, για χάρη πιο στερεών φιγούρων (Golomb, 2004).

Όπως αναφέρει ο Arnheim (1974) οι πρώτες αναπαραστάσεις των παιδιών είναι πολύ απλές. Στα πρώτα τους σχέδια η φιγούρα εξαιτίας της λιτότητας, που την χαρακτηρίζει δεν μπορεί γίνει εύκολα κατανοητό σε ποια κατηγορία ανήκει, για παράδειγμα εάν είναι άνθρωπος ή ζώο, θηλυκή ή αρσενική κ.τ.λ. Η ασάφεια των πρώτων φιγούρων οδηγεί συνήθως τα παιδιά στην πορεία να σχεδιάζουν φιγούρες με



περισσότερη διαύγεια και λεπτομέρεια. Δηλαδή, ξεκινάνε να συρρικνώνουν την πρωταρχική τους αναπαράσταση και στη συνέχεια προσαρτούνε στη φιγούρα τους άκρα, επιμηκύνοντας κάθετες γραμμές προς τα κάτω. Αυτή η αναπαράσταση και νέα εκδοχή της ανθρώπινης φιγούρας λέγεται «γυρίνος» (Cox, 1993). Αναλυτικότερα, ο γυρίνος σχεδιάζεται από τα παιδιά αποτελούμενος από το κεφάλι, τα χαρακτηριστικά προσώπου και τα πόδια. Ο κορμός του σώματος και τα χέρια πολλές φορές παραλείπονται. Τα περισσότερα παιδιά δεν σχεδιάζουν φυσιολογικά τον κορμό του σώματος στο στάδιο του γυρίνου και τον απεικονίζουν μέσα στο περίγραμμα του κεφαλιού με τη μορφή τελείας. Αυτό συμβαίνει συνήθως όταν το κεφάλι είναι μεγάλο σε μέγεθος, με αποτέλεσμα να σχεδιάζουν τα χαρακτηριστικά προσώπου στο πάνω μέρος του κεφαλιού και τον κορμό στο κάτω μέρος του. Σε αντίθετη περίπτωση, δηλαδή όταν το κεφάλι είναι φυσιολογικού μεγέθους περιέχονται μόνο τα χαρακτηριστικά προσώπου και ο κορμός τοποθετείται ενδιάμεσα στα πόδια πάλι με την ίδια μορφή. Η αδυναμία σχεδίασης του κορμού, ως ξεχωριστή περιοχή οφείλεται κυρίως σε σχεδιαστικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Εκτός του κορμού πολλά παιδιά, όπως προαναφέρθηκε παραλείπουν τη σχεδίαση των χεριών. Αυτό πολλές φορές συμβαίνει επειδή είναι το τελευταίο χαρακτηριστικό της φιγούρας που θα σχεδιάσουν, με αποτέλεσμα να το ξεχνάνε (Luquet 1927, 2001). Όταν όμως τα σχεδιάζουν, συνήθως τα προσαρτούν άλλες φορές στο κεφάλι και άλλες φορές στον κορμό, όταν υπάρχει.

Όπως αναφέρουν οι Luquet (1920) και Arnheim (1974) ο γυρίνος διαχωρίζεται σε δύο τύπους, τον κλασσικό, στον οποίο τα χέρια προσαρτούνται στο κεφάλι μέσα στο οποίο υπάρχουν και τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά του σώματος και στον μεταβατικό κατά τον οποίο ο κύκλος αναπαριστά το κεφάλι και οι δύο κάθετες γραμμές που βρίσκονται κάτω από αυτό αναπαριστούν το σώμα και τα πόδια. Τα χέρια στον συγκεκριμένο τύπο προσαρτούνται στις κάθετες γραμμές. Οι ηλικίες κατά τις οποίες κυμαίνονται τα σχέδια γυρίνων είναι δύο με έξι ετών. Με βάση έρευνες, που έχουν πραγματοποιηθεί ο μεταβατικός τύπος γυρίνου παράγεται συνήθως από παιδιά που είναι μεγαλύτερα σε ηλικία από τα παιδιά που σχεδιάζουν τους κλασσικούς γυρίνους. Επιπλέον αποτελεί ένα προαιρετικό μεταβατικό στάδιο, καθώς πολλά παιδιά από τον κλασσικό γυρίνο περνούν απευθείας στο στάδιο της τυπικής ανθρώπινης φιγούρας (Cox, 1993).

Η φιγούρα του γυρίνου δεν αποτελεί είδος αντιγραφής από ενήλικες, αδέρφια ή από φιγούρες παραμυθιών καθώς οι ενήλικες σχεδιάζουν πιο αναπτυγμένες

φιγούρες και τα παραμύθια εξίσου δεν συμπεριλαμβάνουν γυρίνους συνήθως αλλά πιο εξελιγμένα είδη φιγούρων. Ο γυρίνος αποτελεί αποτέλεσμα δημιουργίας και έμπνευσης του παιδιού σε παγκόσμιο επίπεδο. Τα παιδιά δύσκολα εγκαταλείπουν τη συνήθεια να ζωγραφίζουν γυρίνους. Για να ζωγραφίσουν συμβατικούς τύπους ανθρώπινων μορφών, χρειάζεται όχι μόνο να συμπεριλάβουν τον κορμό, αλλά να κατανοήσουν τον τρόπο σχεδίασης του και τοποθέτησης του μέσα στο σύνολο της φιγούρας ως ξεχωριστό τμήμα (Cox 1993).

#### **1.1.4 Η ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΗΣ ΤΥΠΙΚΗΣ ΑΝΘΡΩΠΙΝΗΣ ΦΙΓΟΥΡΑΣ**

Πολλά παιδιά όταν αρχίζουν να μαθαίνουν να σχεδιάζουν συμβατικές μορφές ανθρώπινων φιγούρων, δεν εγκαταλείπουν εύκολα τα σχέδια των γυρίνων. Αυτό εξαρτάται από το θέμα του σχεδίου, δηλαδή όταν η ανθρώπινη φιγούρα δεν αποτελεί το κεντρικό θέμα του σχεδίου τα παιδιά είναι πιθανόν να την σχεδιάσουν με τη μορφή γυρίνου, ενώ όταν αποτελεί το βασικό και κυρίαρχο θέμα της ζωγραφιάς, σχεδιάζεται ως τυπική ανθρώπινη φιγούρα (Cox 1993).

Στην ηλικία των πέντε με έξι ετών η πλειοψηφία των παιδιών εισάγει τον κορμό ως ένα ξεχωριστό τμήμα του σώματος, γεγονός που σηματοδοτεί τη μετάβαση της ανθρώπινης φιγούρας από το στάδιο του γυρίνου στο στάδιο της τυπικής ανθρώπινης φιγούρας. Επιπλέον τα παιδιά προσθέτουν αρκετά χαρακτηριστικά, τα οποία δεν συνήθιζαν να σχεδιάζουν στις φιγούρες τους όπως φρύδια, βλέφαρα, μύτη, λαιμό, παλάμες, πατούσες και διάφορα στοιχεία ρουχισμού (Cox, 1993).

Όπως αναφέρει ο Willats (1985) τα παιδιά τείνουν να σχεδιάζουν το κάθε μέρος της ανθρώπινης φιγούρας με τη δική του γραμμή η περιοχή. Το κεφάλι και ο κορμός καταλαμβάνουν πλέον ξεχωριστούς χώρους, οι οποίοι συνήθως είτε συναντώνται στο μέρος του λαιμού, είτε μοιράζονται το ίδιο όριο στο λαιμό. Λίγο αργότερα, τα παιδιά αρχίζουν να σχεδιάζουν το λαιμό ως ξεχωριστό τμήμα ενδιάμεσα στο κεφάλι και το σώμα.

Τα χέρια και τα πόδια απεικονίζονται με μονές γραμμές αλλά αργότερα, περίπου στην ηλικία των έξι, αρχίζουν να σχεδιάζουν ζεύγη διπλών γραμμών για να τα απεικονίσουν. Παρατηρείται σε γενικές γραμμές η τάση για αναπαράσταση του κάθε τμήματος της φιγούρας σε μία δική του ξεχωριστή περιοχή (Cox 1993).

Με το πέρασμα των χρόνων, τα παιδιά αρχίζουν να εγκαταλείπουν τον πλήρη διαχωρισμό των μελών του σώματος και αρχίζουν να τα σχεδιάζουν με συνεχή

περιγράμματα. Προσθέτουν τους ώμους στις φιγούρες τους και τις περισσότερες φορές τις παρουσιάζουν με ρουχισμό, ο οποίος τους διευκολύνει να μην ξεχνάνε το σχεδιασμό των χεριών. Όπως αναφέρει η Cox (1993) σε σχετική της έρευνα, διαπίστωσε ότι το 59% σε ηλικία πέντε με έξι ετών και το 68% σε ηλικία επτά με οχτώ ετών χρησιμοποίησαν συνεχή περιγράμματα μεταξύ του άνω μέρους του κορμού και των χεριών ή του κάτω μέρους του κορμού και των ποδιών δίνοντας έτσι την εντύπωση ότι η φιγούρα είναι ντυμένη. Λιγότερα παιδιά, το 45% ηλικίας πέντε με έξι και το 58% ηλικίας επτά με οχτώ ετών, σχεδίασαν το χέρι και την παλάμη ή το πόδι και την πατούσα, σε κοινές περιοχές. Μία μικρή κατηγορία συνεχούς περιγράμματος αποτελεί ο λαιμός με το πάνω μέρος του σώματος, η οποία όμως παρατηρήθηκε μόνο σε ένα παιδί στην ηλικία των πέντε με έξι ετών και στο 19% στην ηλικία των επτά με οχτώ χρονών. Από τις δύο πιο συνηθισμένες κατηγορίες, συνήθως τα παιδιά χρησιμοποιούν μόνο τη μία και σπανιότερα και τις δύο.

Όπως αναφέρει ο Fenson (1985) όταν τα παιδιά εγκαταλείπουν τις τμηματικές φιγούρες αρχίζουν να σχεδιάζουν φιγούρες με συνεχή ροή, καθώς αποζητούν μία ρεαλιστικότερη απεικόνιση της φιγούρας, ώστε να μοιάζει πιο αληθινή. Επιπλέον μία άλλη αιτία είναι η θέληση για παρουσίαση της φιγούρας σε κίνηση ή στην εκτέλεση κάποιας δραστηριότητας. Η Cox (1993) αναφέρει ότι κάποια παιδιά μπορούν να αναπαραστήσουν την κίνηση και μέσα από τις πρώτες τμηματικές φιγούρες.

### **1.1.5 Η ΕΜΦΑΝΙΣΗ ΤΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ ΤΩΝ ΣΠΙΤΙΩΝ.**

Τα παιδιά, στην ηλικία περίπου των τέσσερα με πέντε ετών στην προσπάθεια τους να σχεδιάσουν σπίτια, άλλοτε τα αναπαριστούν με κυκλικό σχήμα και άλλοτε με τετραγωνισμένο, ορθογώνιο ή τρίγωνο. Οι πρώτες απεικονίσεις των σπιτιών περιλαμβάνουν ελάχιστα χαρακτηριστικά στοιχεία, όπως τα παράθυρα του σπιτιού και την πόρτα. Στην ηλικία των πέντε με επτά ετών τα περισσότερα παιδιά απεικονίζουν τα σπίτια με γωνιώδη σχήματα. Συγκεκριμένα τα σχεδιάζουν με τετραγωνισμένο σχήμα και την σκεπή τους με τρίγωνο σχήμα. Κατά την απεικόνιση τους, σχεδιάζουν μόνο την μπροστινή τους όψη και εντός αυτών περιλαμβάνουν τα παράθυρα και την πόρτα. Επιπλέον πάνω από την σκεπή σχεδιάζουν την καμινάδα και κάποιες φορές σχεδιάζουν και σκάλες (Golomb, 2004).

Ωστόσο συχνά παρατηρούνται κάποια σχεδιαστικά «λάθη» στα σχέδια σπιτιών. Αναλυτικότερα αρκετά παιδιά τείνουν να σχεδιάζουν τα παράθυρα του

σπιτιού προσκολλημένα στις πλευρές του. Αυτό είναι πιθανό να συμβαίνει διότι οι τελευταίες λειτουργούν ως σημεία αναφοράς και διευκολύνουν τα παιδιά στο σχεδιασμό δύο συμμετρικών παραθύρων.

Ένα ακόμα σχεδιαστικό πρόβλημα που παρατηρείται στα σχέδια σπιτιών είναι ο σχεδιασμός της καμινάδας κάθετως προς την σκεπή. Η περίπτωση αυτή ονομάζεται κάθετο σφάλμα και συναπαντάται συχνά στα σχέδια των παιδιών. Αυτό το σχεδιαστικό λάθος των παιδιών έχει ερμηνευτεί μέσα από διάφορους τρόπους. Πρώτον τα μικρά παιδιά έχουν την τάση να σχεδιάζουν διάφορα αντικείμενα (π.χ καμινάδα) κάθετα προς τη βάση του σχεδίου τους (π.χ. σκεπή) και να σχηματίζουν ορθές γωνίες. Δεύτερον είναι πολύ πιθανό να γενικεύουν τη γνώση που έχουν για τον πραγματικό κόσμο και στα σχέδια τους. Τα παιδιά γνωρίζουν ότι οι άνθρωποι, τα σπίτια, τα δέντρα κ.τ.λ είναι κάθετα προς το έδαφος, επομένως μέσω αυτής της λογικής σχεδιάζουν και τις καμινάδες κάθετες προς την σκεπή. Τρίτον το κάθετο σφάλμα οφείλεται επίσης στην έλλειψη της σφαιρικής αντίληψης της οριζόντιας και της κάθετης διάστασης της σελίδας. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά συχνά τείνουν να περιστρέφουν τη σελίδα κατά τη διάρκεια της σχεδίασης είτε στην πραγματικότητα, είτε στην φαντασία τους, έτσι ώστε η βάση του σχεδίου (π.χ. η γραμμή της στέγης) να γίνει οριζόντια και στη συνέχεια σχεδιάζουν την καμινάδα κάθετη σ' αυτή τη γραμμή. Σύμφωνα με τη παραπάνω ερμηνεία, τα παιδιά έχουν ως σημείο αναφοράς στα σχέδια τους τις ήδη σχεδιασμένες γραμμές και γι' αυτό καταλήγουν σε ορθές γωνίες (Μπονώτη, 2005).

## **1.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ-ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΚΩΝ ΣΧΕΔΙΩΝ**

Το σχέδιο των παιδιών αποτελεί μία αυθόρμητη και φυσική δραστηριότητα, η οποία με αύξηση της χρονολογικής και νοητικής ηλικίας του παιδιού υφίσταται αλλαγές, διορθώσεις και βελτιώσεις. Είναι μία πολύπλοκη ενέργεια και το παιδί οφείλει να καταβάλει σημαντική προσπάθεια για να φτάσει στο τελικό αποτέλεσμα Όπως αναφέρει ο Freeman (1980) το παιδί συναντάει διάφορες δυσκολίες κατά τη διαδικασία σχεδίασης και πολλές φορές αντιμετωπίζει προβλήματα προγραμματισμού, οργάνωσης και διαδικασίας. Για το λόγο αυτό, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη όχι μόνο το αποτέλεσμα αλλά και η διαδικασία, που ακολουθεί το παιδί κατά τη σχεδίαση. Πολλές φορές τα παιδικά σχέδια περιλαμβάνουν περίεργα

χαρακτηριστικά, τα οποία δεν οφείλονται στις αντανakλάσεις των γνώσεων των παιδιών για το θέμα που απεικονίζεται αλλά σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν κατά τη σχεδιαστική διαδικασία. Μερικά από αυτά αναφέρονται παρακάτω και ερμηνεύονται μέσα από πειράματα που έχουν πραγματοποιηθεί από παιδαγωγούς και ψυχολόγους.

### **1.2.1 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΧΩΡΟΥ**

Τα παιδιά κατά τη διαδικασία σχεδίασης, συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα στον προγραμματισμό και στην οργάνωση του χώρου. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, που φανερώνει την έλλειψη προγραμματισμού στα σχέδια των παιδιών είναι το περίγραμμα του κεφαλιού. Τα παιδιά πολλές φορές τείνουν να σχεδιάζουν το περίγραμμα του κεφαλιού μεγαλύτερο συγκριτικά με το υπόλοιπο σώμα, με αποτέλεσμα η φιγούρα να χαρακτηρίζεται από δυσαναλογία. Μία αιτία που επεξηγεί το μεγάλο μέγεθος του κεφαλιού είναι η απεικόνιση όλων των χαρακτηριστικών του προσώπου (μάτια, μύτη, στόμα) και μερικές φορές φρύδια, αυτιά και μαλλιά μέσα και γύρω από αυτό, τα οποία δημιουργούν την αίσθηση στο παιδί ότι χρειάζεται πολύ χώρο για να τα σχεδιάσει. Το αποτέλεσμα που προκύπτει είναι να σχεδιάζονται φιγούρες αποτελούμενες από μεγάλου μεγέθους κεφάλια συγκριτικά με τον κορμό. Σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν από τους Thomas και Tsalimi (1988) ζητήθηκε από παιδιά να σχεδιάσουν έναν άνθρωπο ξεκινώντας πρώτα από το κεφάλι. Το αποτέλεσμα ήταν τα παιδιά να σχεδιάσουν το κεφάλι μεγαλύτερο από τον κορμό με αποτέλεσμα να επιβεβαιωθεί ότι δεν υπολογίζουν επαρκώς το χώρο που είναι διαθέσιμος στο χαρτί για όλη τη φιγούρα πριν αρχίσουν να σχεδιάζουν. Επίσης σύμφωνα με έρευνα των Henderson και Thomas (1990) όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να σχεδιάσουν έναν άνθρωπο με σακάκι, σχεδίασαν το μέγεθος του κορμού μεγαλύτερο από το κεφάλι και όταν ζητήθηκε από τα παιδιά να σχεδιάσουν έναν άνθρωπο από πίσω, χωρίς να φαίνεται το πρόσωπο του, σχεδίασαν το κεφάλι μικρότερο σε μέγεθος συγκριτικά με τις άλλες φορές.

Μέσα από τα παιδικά σχέδια, γίνεται φανερό ότι τα παιδιά έχουν την τάση να εξασφαλίζουν για το κάθε σχέδιο το δικό του χώρο στο χαρτί και να μην αλληλεπικαλύπτουν τα διάφορα μέρη του σχεδίου. Στις περιπτώσεις όπου δεν έχουν οργανωμένο το σχέδιο τους, αντιμετωπίζουν σχεδιαστικά προβλήματα. Η Goodnow, (1977) σε πείραμα που πραγματοποιήθηκε έδωσε στα παιδιά προσχεδιασμένες

ανθρώπινες φιγούρες, οι οποίες είχαν ήδη σχεδιασμένα μαλλιά. Στη συνέχεια ζήτησε από τα παιδιά να προσθέσουν στις φιγούρες τα χέρια. Καθώς τα μαλλιά κάλυπταν το χώρο που σχεδιάζουν συνήθως τα χέρια στην ηλικία αυτή, σε κάποιες περιπτώσεις σχεδίασαν τα χέρια πιο χαμηλά και σε κάποιες άλλες τα ζωγράφισαν με φόρα προς τα κάτω.

Στις μικρές ηλικίες, τα παιδιά συνήθως δεν γνωρίζουν πώς ακριβώς να οργανώσουν μία ντυμένη φιγούρα, με αποτέλεσμα να δημιουργούν σχέδια διαφάνειες-ακτινογραφίες. Ενώ δηλαδή θα έπρεπε κανονικά να σχεδιάσουν πρώτα τα ρούχα και στη συνέχεια τα μέρη του σώματος, που μένουν ακάλυπτα, σχεδιάζουν πρώτα την φιγούρα και στη συνέχεια σχεδιάζουν από πάνω από το ήδη υπάρχον σχέδιο τα ρούχα (Cox 1993).

Ένα ακόμα χαρακτηριστικό των σχεδίων των παιδιών αποτελεί η έλλειψη χωρικού προσανατολισμού. Πολλές φορές παιδιά ηλικίας τριών και τεσσάρων ετών σχηματίζουν τις φιγούρες τους ανάποδα ή σε οριζόντια κατεύθυνση (Di Leo 1970).

### **1.2.2 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΑΛΛΗΛΟΥΧΙΑΣ**

Τα παιδιά στα σχέδια τους ακολουθούν συνήθως μια σειρά προτεραιότητας, με βάση την οποία αποφασίζουν πώς ακριβώς θα συνδέσουν τα σχήματα που φτιάχνουν μεταξύ τους, ώστε να προκύψει το τελικό αποτέλεσμα.

Χαρακτηριστικά παραδείγματα και προβλήματα αλληλουχίας συναντώνται στην ανθρώπινη φιγούρα. Σύμφωνα με τον Freeman (1980) τα παιδιά στις περισσότερες φιγούρες τους ξεκινάνε να σχεδιάζουν πρώτα το κεφάλι και μετά το υπόλοιπο σώμα. Αυτή η σειρά που ακολουθούν έχει ως αποτέλεσμα το κεφάλι να σχεδιάζεται πολύ μεγαλύτερο σε σχέση με το υπόλοιπο σώμα. Σύμφωνα με τους Thomas and Tsalimi (1988) σε πείραμα που πραγματοποίησαν σχετικό με το συγκεκριμένο θέμα ζήτησαν από τα μισά παιδιά ηλικίας πέντε έως οχτώ να σχεδιάσουν έναν άνθρωπο ξεκινώντας από το κεφάλι και από τα άλλα μισά έναν άνθρωπο ξεκινώντας από τον κορμό. Στις ζωγραφιές όπου το κεφάλι σχεδιάστηκε πρώτο, ήταν πολύ μεγαλύτερο σε μέγεθος σε σχέση με τον κορμό, ενώ στις ζωγραφιές, όπου είχε σχεδιαστεί πρώτα ο κορμός το κεφάλι είχε μικρότερο μέγεθος και ακριβές αναλογικά με το υπόλοιπο σώμα. Συμπερασματικά, όπου σχεδιάστηκε πρώτα ο κορμός όλα τα παιδιά υπολόγισαν να αφήσουν χώρο και για το κεφάλι, ενώ



στις περιπτώσεις όπου σχεδιάστηκε πρώτα το κεφάλι το 19% από τα μικρά παιδιά και το 21% από τα μεγάλα δεν φρόντισε να αφήσει τον κατάλληλο χώρο για τον κορμό της φιγούρας, με αποτέλεσμα να προκύπτει δυσαναλογία μεταξύ του κεφαλιού και του κορμού.

Ένα δεύτερο συχνό πρόβλημα αλληλουχίας, που παρατηρείται στα σχέδια των παιδιών είναι η έλλειψη του κορμού και των χεριών, με αποτέλεσμα οι φιγούρες να είναι αποτελούμενες μόνο από κεφάλι και πόδια. Σύμφωνα με τον Freeman (1980) πέρα από διάφορες ερμηνείες, που έχουν δοθεί στο συγκεκριμένο θέμα, τα παιδιά πολλές φορές σχεδιάζουν τις φιγούρες τους έχοντας στο μυαλό τους μία συγκεκριμένη σειρά. Πιο συγκεκριμένα, η σειρά αυτή αποτελείται από δύο ομάδες, οι οποίες είναι κεφάλι-κορμός και πόδια- χέρια. Λόγω εκτελεστικών λαθών τα παιδιά συχνά παραλείπουν το δεύτερο στοιχείο από την κάθε ομάδα, με αποτέλεσμα να προκύπτουν σχέδια αποτελούμενα μόνο από κεφάλι και από πόδια.

Σύμφωνα με τον Barnart (1942, όπως αναφέρεται στην Golomb, 2004) τα παιδιά πολλές φορές δεν ακολουθούν απλώς τη συγκεκριμένη σειρά, από το κεφάλι προς τα πόδια για τα σχέδια τους. Αντιθέτως, συχνά αφότου σχεδιάσουν και τα πόδια της φιγούρας τους, επιστρέφουν πολλές φορές για τη συμπλήρωση και άλλων χαρακτηριστικών και μελών του σώματος. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά ηλικίας τριών έως οχτώ ετών. Η πλειοψηφία των παιδιών ακολούθησε την καθοδική σειρά από το κεφάλι προς τα πόδια για να σχεδιάσει τη φιγούρα. Πολλά από αυτά όμως, κυρίως τα νεότερα σε ηλικία επέστρεψαν πάλι για να συμπληρώσουν στο σχέδιο τους ό,τι δεν είχαν κάνει, όπως κάποια χαρακτηριστικά προσώπου, αυτιά, μαλλιά, χέρια και ρούχα. Η διαδικασία αυτή παρατηρήθηκε κυρίως σε ποσοστό 40% στα παιδιά ηλικίας τριών ετών και σε ποσοστό 70% στα παιδιά ηλικίας τεσσάρων ετών. Η παραπάνω διαδικασία αποδεικνύει ότι τα παιδιά δεν ακολουθούν πάντα μία δεδομένη σειρά για να ολοκληρώσουν το σχέδιο τους αλλά αντιθέτως μπορούν να επιστρέψουν πολλές φορές στο σημείο απ' όπου ξεκίνησαν για να τελειοποιήσουν τη φιγούρα τους.

Σύμφωνα με την Golomb (2004) όταν ζητηθεί από τα παιδιά να αλλάξουν το σημείο έναρξης του σχεδίου τους, το οποίο είναι συνήθως το κεφάλι και να χρησιμοποιήσουν κάποιο άλλο σημείο της φιγούρας, ως εναρκτήριο, τα παιδιά δεν αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα στην σχεδίαση της φιγούρας. Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί ότι με την αλλαγή της σειράς σχεδίασης της φιγούρας, πολλά παιδιά έχουν επιδείξει βελτίωση της και περισσότερη οργάνωση. Αναλυτικότερα σε έρευνα

που πραγματοποίησε η Golomb (1981) σε ηλικίες τριών με πέντε ετών, ζητήθηκε από τα παιδιά να σχεδιάσουν τέσσερις φιγούρες, οι οποίες είχαν τέσσερα διαφορετικά εναρκτήρια σημεία κάθε φορά. Η πρώτη φιγούρα που ζητήθηκε από τα παιδιά, ξεκινούσε κανονικά με τη συνηθισμένη σειρά από πάνω προς τα κάτω, για τη δεύτερη είχε ορίσει ως εναρκτήριο σημείο τα πόδια, για την τρίτη τα χέρια και για την τέταρτη την κοιλία. Το αποτέλεσμα ήταν ότι τα παιδιά δεν δυσκολεύτηκαν να ολοκληρώσουν και τις τέσσερις φιγούρες τους ανεξάρτητα από το σημείο έναρξης και επιπλέον το 50% από τα παιδιά βελτίωσαν την όψη τους προσθέτοντας περισσότερα στοιχεία κάθε φορά.

### **1.2.3 ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ**

#### **1.2.3.1 ΑΝΑΛΟΓΙΕΣ ΣΤΑ ΣΧΕΔΙΑ**

Μέσα από τα παιδικά σχέδια έχει διαπιστωθεί, πολλές φορές ότι τα παιδιά δεν σχεδιάζουν σωστά τις αναλογίες στις ζωγραφιές τους. Όπως αναφέρει ο Di Leo (1970) αυτό όμως δεν αποτελεί «λάθος» των παιδιών, αλλά αντίθετα αποδεικνύει ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης. Τα παιδιά μέσα από τα σχέδια τους εκφράζουν τα συναισθήματα τους και δίνουν έμφαση σε ό,τι θεωρούν πως είναι σημαντικό για τα ίδια, με αποτέλεσμα πολλές φορές να προκύπτουν δυσανάλογα σχέδια. (Di Leo, 1970)

Όπως αναφέρει και ο Freeman (1975) σε έρευνα που πραγματοποίησε ζήτησε από τα παιδιά να προσθέσουν τα χέρια που έλειπαν σε κάποιες προσχεδιασμένες φιγούρες στις οποίες ποίκιλλαν οι αναλογίες του σώματος, καθώς σε άλλες ήταν μεγαλύτερο το κεφάλι και σε άλλες μεγαλύτερος ο κορμός του σώματος. Το αποτέλεσμα ήταν ότι τα παιδιά προσάρτησαν τα χέρια στο κεφάλι όταν αυτό υπερτερούσε σε μέγεθος από τον κορμό, ενώ όταν ο κορμός ήταν μεγαλύτερος σε μέγεθος σχεδίαζαν τα χέρια σ' αυτόν. Σε περίπτωση που ο γυρίνος αποτελούταν μόνο από κεφάλι, τότε τα παιδιά προσαρτούσαν τα χέρια στο περίγραμμα του κεφαλιού. Ο Freeman ονόμασε αυτό το φαινόμενο "body proportion effect", αποτέλεσμα των αναλογιών του σώματος.

Σε πείραμα που πραγματοποιήθηκε από τη Golomb (1981), τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν παρόμοια με το πείραμα του Freeman. Σε παιδιά ηλικίας τρία ετών με πέντε ζητήθηκε να σχεδιάσουν τα χέρια που έλειπαν σε τρεις διαφορετικές



φιγούρες. Το πρώτο σχέδιο είχε διπλάσιο σε μέγεθος τον πρώτο κύκλο (κεφάλι) από το δεύτερο (κορμός), και το αποτέλεσμα ήταν το 72% να σχεδιάσει τα χέρια στον πάνω κύκλο. Το δεύτερο σχέδιο είχε την ακριβώς αντίστροφη μορφή, δηλαδή ο μεγάλος κύκλος ήταν ο κάτω (κορμός) και ο πάνω (κεφάλι) ήταν ο μικρός. Το αποτέλεσμα ήταν ότι από το 72% που είχε απεικονίσει τα χέρια στο κεφάλι μόνο το 17% τα σχεδίασε πάλι στον πάνω κύκλο. Το τρίτο παράδειγμα αποτελούταν από δύο ίδιους σε μέγεθος κύκλους (κεφάλι-κορμός) και το αποτέλεσμα ήταν το 78% των παιδιών να σχεδιάσει τα χέρια στον δεύτερο (κορμό). Τα αποτελέσματα αποδεικνύουν ότι παρόλο που τα περισσότερα παιδιά γνωρίζουν που πρέπει να σχεδιάζονται τα χέρια, συχνά κάνουν «λάθη» κατά τη διαδικασία της παραγωγής του σχεδίου. Αυτό συμβαίνει γιατί θεωρούν ότι ο κύκλος που είναι μεγαλύτερος αποτελεί ταυτόχρονα το τμήμα από το οποίο πρέπει να προεξέχουν τα χέρια (Golomb, 2004).

### **1.2.3.2 Η ΑΠΟΔΟΣΗ ΤΗΣ ΚΙΝΗΣΗΣ**

Η απεικόνιση της κίνησης στα παιδικά σχέδια, είναι μία δύσκολη διαδικασία για τα μικρά παιδιά, γι' αυτό συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα στην παραγωγή τέτοιου είδους σχεδίων. Η Goodnow (1977) θέλοντας να μελετήσει αναλυτικότερα τον τρόπο αναπαράστασης φιγούρων σε κίνηση από τα μικρά παιδιά έκανε κάποιες έρευνες. Αναλυτικότερα, ζήτησε από παιδιά ηλικίας πέντε με δέκα ετών να σχεδιάσουν έναν άνθρωπο να περπατάει και έναν άνθρωπο να τρέχει. Τα νεότερα παιδιά αναπαράστησαν και τις δύο φιγούρες με σχεδόν ίδιο τρόπο, δηλαδή μέσω όρθιου αναστήματος και με τη διαφορά ότι η φιγούρα που έτρεχε είχε μεγαλύτερο άνοιγμα στα πόδια, απ' ότι η άλλη. Τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας απεικόνισαν τις φιγούρες τους τροποποιώντας τη στάση των ποδιών και δείχνοντας τα λυγισμένα. Η προσαρμογή του κορμού για τη δήλωση της κίνησης, βρέθηκε μόνο σε παιδιά ηλικίας εννιά με δέκα ετών. Η Goodnow (1977) θέλοντας να εξετάσει ξανά την απεικόνιση της κίνησης ζήτησε από τα παιδιά να σχεδιάσουν έναν άνθρωπο να σηκώνει μία μπάλα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, μοιάζει να είναι το λύγισμα του κορμού ο μοναδικός τρόπος αναπαράστασης για τη συγκεκριμένη κίνηση, παρόλο αυτά όμως τα μικρά παιδιά επειδή αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην παραγωγή ενός τέτοιου σχεδίου την παρουσιάζουν μέσω πιο ερασιτεχνικών τρόπων. Τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά έκαναν ελάχιστες τροποποιήσεις στις φιγούρες ή απλά τοποθέτησαν τη φιγούρα τους κοντά στην μπάλα χωρίς να απεικονίζεται κάποια επαφή μεταξύ τους.

Ένας άλλος τρόπος που χρησιμοποιήθηκε επίσης, ήταν η σχεδίαση της μπάλας σε πιο ψηλό μέρος στο χαρτί ή η επιμήκυνση του χεριού, ώστε να μικρύνει η απόσταση μεταξύ τους. Τα λίγο μεγαλύτερα παιδιά, σε κάποιες περιπτώσεις απεικόνισαν πάλι τη φιγούρα τους άκαμπτη. Σε άλλες περιπτώσεις επιμήκυναν το ένα χέρι όπως και τα μικρότερα παιδιά, ώστε να ακουμπήσει την μπάλα, που ήταν σχεδιασμένη πιο χαμηλά ή ζωγράρισαν τα δύο χέρια της φιγούρας στηριζόμενα μόνο στη μία πλευρά. Τέλος τα παιδιά ηλικίας οχτώ ετών και άνω «λύγισαν» τη φιγούρα τους αρχικά στη μέση και αργότερα κατάφεραν να την απεικονίσουν με λυγισμένα εξίσου τα γόνατα των ποδιών, ώστε να φαίνεται το σχέδιο τους πιο ρεαλιστικό.

### **1.2.3.3 ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΣΧΕΔΙΩΝ ΜΕ ΜΕΡΙΚΗ-ΟΛΙΚΗ ΑΠΟΚΡΥΨΗ**

Ένα χαρακτηριστικό των παιδικών σχεδίων είναι η «παράξενη» απεικόνιση των αντικειμένων που βρίσκονται το ένα πίσω από το άλλο, καθώς τα παιδιά δεν μπορούν σε όλες τις ηλικίες να απεικονίσουν με επιτυχία τη μερική απόκρυψη μεταξύ των αντικειμένων. Όπως αναφέρει ο Freeman (1980) η μερική απόκρυψη απεικονίζεται με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, ακολουθώντας μία εξελικτική πορεία. Κατά τη διάρκεια αυτής της πορείας προκύπτουν τέσσερα στάδια απόδοσης της μερικής απόκρυψης. Αναλυτικότερα όταν ζητηθεί από παιδιά ηλικίας πέντε ετών να σχεδιάσουν δύο αντικείμενα, όπου το ένα βρίσκεται πίσω από το άλλο, συχνά τείνουν να τα σχεδιάζουν το καθένα ξεχωριστά και να τα παρουσιάζουν το ένα δίπλα στο άλλο κατά μήκος μίας οριζόντιας γραμμής. Στην ηλικία περίπου των πέντε με επτά ετών, αποδίδουν τη μερική απόκρυψη στα σχέδια τους με κάθετη κατεύθυνση στο χαρτί, παρουσιάζοντας τα με τέτοιο τρόπο, ώστε να φαίνεται το ένα πάνω από το άλλο. Στην ηλικία των επτά με οχτώ ετών πολλά παιδιά στην προσπάθεια τους να απεικονίσουν τη μερική απόκρυψη, καταλήγουν σε σχέδια που είναι διαφάνειες-ακτινογραφίες. Τα σχέδια αυτά συναντώνται όταν τα παιδιά ζωγραφίζουν στοιχεία, τα οποία γνωρίζουν ότι υπάρχουν, αλλά δεν είναι ορατά στο σχέδιο. Από την ηλικία των οχτώ ετών και έπειτα, αρχίζουν να αποδίδουν με πιο σωστό τρόπο τη μερική απόκρυψη στα σχέδια τους, παραλείποντας τα σημεία του σχεδίου που δεν είναι ορατά από τη συγκεκριμένη οπτική γωνία του παρατηρητή.

Όπως αναφέρει ο Freeman (1980), σε έρευνα που πραγματοποίησε ζήτησε από παιδιά ηλικίας πέντε έως δέκα ετών, να σχεδιάσουν ένα μήλο κρυμμένο μερικώς

πίσω από ένα άλλο μήλο. Το αποτέλεσμα της έρευνας έδειξαν, ότι τα παιδιά σχεδίασαν το παραπάνω θέμα ακολουθώντας την εξελικτική πορεία των τεσσάρων σταδίων που αναφέρθηκαν παραπάνω. Αρχικά, τα παιδιά θέλοντας να συμπεριλάβουν τη μερική απόκρυψη στο σχέδιο τους, απεικόνισαν τα σχέδια τους, το ένα δίπλα στο άλλο, σε οριζόντια διάσταση. Στην πορεία παρατηρήθηκε ότι τα σχεδίασαν κάθετα στο χαρτί και το σχέδιο που ήταν πιο απομακρυσμένο, σχεδιάστηκε στο πάνω μέρος του χαρτιού. Έπειτα, σχεδίασαν τα δύο αντικείμενα με επικαλύψεις των περιγραμμάτων τους, δημιουργώντας διαφάνειες-ακτινογραφίες και στο τέλος κατάφεραν να απεικονίσουν τη μερική απόκρυψη με πιο πειστικό τρόπο, δηλαδή παραλείποντας ένα συγκεκριμένο τμήμα του περιγράμματος από το αντικείμενο που ήταν κρυμμένο μερικώς.

Η Cox (1985), πραγματοποίησε παρόμοιες έρευνες, στις οποίες ζητούσε εξίσου από τα παιδιά να σχεδιάσουν δύο ίδια αντικείμενα, από τα οποία το ένα να βρίσκεται μερικώς κρυμμένο πίσω από το άλλο (π.χ. μία μπάλα πίσω από μία άλλη, έναν κύβο πίσω από έναν άλλο κ.τ.λ.). Το αποτέλεσμα ήταν ότι τα παιδιά ηλικίας τεσσάρων ετών σχεδίασαν τα δύο αντικείμενα, το ένα δίπλα στο άλλο οριζοντίως, παιδιά πέντε ετών απεικόνισαν τα αντικείμενα καθέτως, δηλαδή το ένα πάνω από το άλλο. Στην ηλικία περίπου των οχτώ θέλοντας να δείξουν τη μερική απόκρυψη, σχεδίασαν τα αντικείμενα με επικαλύψεις των περιγραμμάτων τους δημιουργώντας διαφάνειες-ακτινογραφίες και στην πορεία με απόκρυψη του περιγράμματος, που οπτικά δεν μπορεί να είναι ορατό. Ωστόσο, όπως αναφέρει η Cox (1985) όταν τα δύο αντικείμενα, είναι διαφορετικά και όχι ίδια μεταξύ τους τα παιδιά απεικονίζουν τη μερική απόκρυψη με το σωστό τρόπο δηλαδή αποκρύπτοντας το τμήμα του περιγράμματος που δεν είναι ορατό σε πολύ πιο μικρή ηλικία. Συγκεκριμένα στην ηλικία των έξι και σε εξαιρετικές περιπτώσεις στα τέσσερα τους χρόνια.

Σύμφωνα με τον Ricci (1887 όπως αναφέρεται στην Μπονώτη, 2005) χαρακτηριστικό παράδειγμα διαφάνειας, που συνήθως κάνουν τα περισσότερα παιδιά αποτελεί το σχέδιο του ανθρώπου μέσα στη βάρκα όπου τα πόδια του ανθρώπου διακρίνονται μέσα από τα τοιχώματα της βάρκας. Επιπλέον, διαφάνειες-ακτινογραφίες συναντώνται και σε περιπτώσεις, όπου τα αντικείμενα είναι δομικά συνδεδεμένα μεταξύ τους, δηλαδή εφάπτονται και δεν είναι απλά τοποθετημένα το ένα δίπλα στο άλλο. Σύμφωνα με την Clark, (1897 όπως αναφέρεται στην Μπονώτη 2005) σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε, ζητήθηκε από παιδιά ηλικίας έξι ετών με δεκαέξι να σχεδιάσουν ένα μήλο, το οποίο να το διαπερνά μία βελόνα. Τα μικρά

παιδιά παρήγαγαν ένα σχέδιο διαφάνεια, όπου η γραμμή της βελόνας διαπερνούσε το περίγραμμα του μήλου. Τα μεγαλύτερα, παρέλειψαν το μεσαίο τμήμα της βελόνας, ώστε να απεικονίσουν τη μερική απόκρυψη.

Παραδείγματα διαφανειών- ακτινογραφιών συναντώνται και στις ανθρώπινες φιγούρες αλλά πιο σπάνια. Σύμφωνα με την Cox (1981) χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η σχεδίαση του κορμού της φιγούρας και μετά από πάνω η σχεδίαση των ρούχων της με σκοπό να παρουσιαστεί ντυμένη. Ένα άλλο παράδειγμα αποτελεί το πηγούνι της φιγούρας, το οποίο διαφαίνεται μέσα από το μούσι. Ακτινογραφίες, φιγούρων συναντάμε και σε περιπτώσεις όπου η φιγούρα είναι σχεδιασμένη σε στάση προφίλ και κατά την οποία το χέρι που σχεδιάζεται καλύπτει τμήμα του κορμού. Όπως αναφέρουν όμως οι Mann και Lehman (1976 όπως στην Cox, 1993) η εμφάνιση των διαφανειών-ακτινογραφιών δεν είναι εξαιρετικά υψηλή στις ανθρώπινες φιγούρες, καθώς τα παιδιά συνήθως είναι απρόθυμα να επικαλύψουν διαφορετικά μέρη του σώματος μεταξύ τους και στην ηλικία των πέντε με έξι πολλά παιδιά έχουν ήδη αναπτύξει την ιδέα ότι οι φιγούρες τους είναι ντυμένες. Πιο συγκεκριμένα, σχεδιάζουν τη φιγούρα ντυμένη από την αρχή, χωρίς να σχεδιάσουν πρώτα τον κορμό της και στη συνέχεια τα ρούχα της.

Σύμφωνα με την Cox (1981), όταν ένα αντικείμενο είναι ολικώς κρυμμένο μέσα σε ένα άλλο, πολλά παιδιά παράγουν πάλι σχέδια διαφάνειας. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν η τροφή που βρίσκεται μέσα στο στομάχι ή το μωρό που βρίσκεται μέσα στη κοιλιά της μητέρας. Τα σχέδια αυτά δεν θεωρούνται ότι είναι αποκλειστικά λαθεμένα, καθώς τα παιδιά τα παράγουν για να απεικονίσουν τη γνώση, παρόλο που γνωρίζουν ότι στην πραγματικότητα δεν μπορούν να είναι ορατά. Η συγκεκριμένη τάση, συναντάται στο εξελικτικό στάδιο- νοητικός ρεαλισμός (Luquet, 1913), όπου τα παιδιά συνηθίζουν να απεικονίζουν στα σχέδια τους ό,τι γνωρίζουν πώς υπάρχει ανεξάρτητα αν είναι ορατό.

#### **1.2.3.4 Η ΑΠΟΔΟΣΗ ΤΟΥ ΟΓΚΟΥ ΣΤΑ ΣΧΕΔΙΑ**

Τα παιδιά χρησιμοποιούν στα σχέδια τους εξωτερικές γραμμές οι οποίες για τους ενήλικες αποτελούν απλά το περίγραμμα ενός σχεδίου. Σύμφωνα όμως με τον Willats (2005) οι εξωτερικές γραμμές των παιδικών σχεδίων, αντιπροσωπεύουν όχι απλώς το περίγραμμα αλλά τα όρια περιοχών, τα οποία αντιπροσωπεύουν ολόκληρο τον όγκο του παιδικού σχεδίου. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι ανθρώπινες φιγούρες των παιδικών σχεδίων, όπου οι εξωτερικές γραμμές τους δεν αντιπροσωπεύουν για τα παιδιά απλώς το περίγραμμα του κεφαλιού ή του σώματος αλλά αντίθετα μέσω αυτών των γραμμών τα παιδιά αποδίδουν όλο τον όγκο της φιγούρας.

#### **1.2.3.5 ΕΛΛΕΙΨΗ ΠΡΟΟΠΤΙΚΗΣ**

Η προοπτική αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό των σχεδίων μέσω της οποίας, απεικονίζονται τα αντικείμενα όπως φαίνονται στην πραγματικότητα. Συγκεκριμένα ένα αντικείμενο που βρίσκεται μακριά, αναπαριστάται με μικρό μέγεθος, ώστε να απεικονιστεί το βάθος. Στα παιδικά σχέδια όμως πολλές φορές απουσιάζει, καθώς τα παιδιά τις περισσότερες φορές σχηματίζουν τα μεγέθη ανάλογα με την έμφαση και την αξία που θέλουν αποδώσουν στα σχέδια τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ανθρώπινη φιγούρα, η οποία στις περισσότερες ζωγραφιές απεικονίζεται μεγαλύτερη σε μέγεθος από οποιαδήποτε άλλο σχέδιο της ζωγραφιάς (σπίτι, δέντρο), ανεξάρτητα απ' την τοποθεσία της μέσα στο πλαίσιο (Di Leo, 1970).

### **1.3 ΤΟ ΣΧΕΔΙΟ ΩΣ ΜΕΣΟ ΜΕΤΡΗΣΗΣ ΤΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ.**

Οι ανθρώπινες φιγούρες των παιδικών σχεδίων αλλάζουν και εξελίσσονται, καθώς αυξάνεται η ηλικία των παιδιών. Δηλαδή, ο αριθμός των σημείων του σώματος που απεικονίζονται στο σχέδιο αυξάνεται αλλά και οι αναλογίες του σώματος, της φιγούρας τους βελτιώνονται και γίνονται πιο ρεαλιστικές. (Luquet, 1913; Piaget & Inhelder, 1956). Σύμφωνα με τον Rouma, (1913 όπως αναφέρεται στην Cox, 1993) οι παραπάνω αλλαγές σχετίζονται περισσότερο με την αύξηση της νοητικής ηλικίας του παιδιού, παρά της χρονολογικής. Για την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με το

παραπάνω ζήτημα χρησιμοποιήθηκαν παιδικά σχέδια, μέσω των οποίων αξιολογήθηκε η νοητική ωριμότητα των παιδιών. Το πρώτο σχετικό τεστ ήταν το Draw A Man Test (DAM), της Goodenough (1926) το οποίο αργότερα αναθεωρήθηκε από τον Harris (1963).

Στο Draw A Man (DAM) test, τα παιδιά πρέπει να σχεδιάσουν μία ανθρώπινη φιγούρα, όσο το δυνατόν καλύτερα μπορούν. Βασική αρχή που διέπει αυτό το τεστ είναι ότι το σχέδιο εκφράζει άμεσα την εννοιολογική γνώση του παιδιού για το θέμα που του έχει ζητηθεί να σχεδιάσει. Πιο συγκεκριμένα, όσα περισσότερα στοιχεία σκεφτούν να προσθέσουν στη φιγούρα, όπως για παράδειγμα κεφάλι και χαρακτηριστικά προσώπου, μαλλιά, χέρια, πόδια, κορμό και ρουχισμό, πετυχαίνουν μεγαλύτερο σκορ στο τεστ. Επίσης οι αναλογίες, ο τρόπος κατά τον οποίο τα σημεία είναι προσαρτημένα στη φιγούρα και η στάση του σώματος δίνουν επιπλέον πόντους στο παιδί και αποδεικνύουν το επίπεδο ωριμότητας στο οποίο βρίσκεται, όπως επίσης και το δείκτη νοημοσύνης του. Παρόλο, αυτά η αξία του DAM έχει αμφισβητηθεί από πολλούς επειδή εξετάζει την νοητική ωριμότητα και όχι τη νοημοσύνη του παιδιού, δηλαδή το πραγματικό και όχι το πιθανό-δυνητικό επίπεδο που μπορεί να φτάσει το παιδί και γι' αυτό αργότερα αναθεωρήθηκε από τον Harris (1963).

Στο αναθεωρημένο τεστ δεν εξισώνεται ο βαθμός που επιτυγχάνεται από τα σχεδιαστικά έργα με το δείκτη νοημοσύνης, παρόλο που ο Harris (1963) θεωρεί ότι οι συσχετισμοί μεταξύ του δείκτη νοημοσύνης και των σχεδιαστικών αποτελεσμάτων είναι αρκετά σημαντικοί για παιδιά που είναι σε ηλικία μεταξύ πέντε και δέκα χρονών. Σύμφωνα με τον Harris (1963) η σχεδίαση ενός αντικειμένου είναι μία απόδειξη της γενικής ιδέας που έχει στο μυαλό του το παιδί για το συγκεκριμένο αντικείμενο και ειδικά όταν πρόκειται για τον σχεδιασμό φιγούρας, το οποίο αποτελεί ένα συχνό σχέδιο-πρότυπο για τα περισσότερα παιδιά, καθώς διαφαίνεται ο τρόπος με τον οποίο σκέφτεται σε γενικά πλαίσια. Επίσης, στο αναθεωρημένο τεστ του Harris (1963) τα παιδιά έχουν την ικανότητα να φτιάχνουν τρία σχέδια και συγκεκριμένα, έναν άντρα, μία γυναίκα και ένα προσωπικό τους σχέδιο. Έτσι σύμφωνα με το αναθεωρημένο Draw A Man τεστ, στον προσδιορισμό της νοητικής ωριμότητας πρέπει να συνυπολογίζονται κατά μέσο όρο τα αποτελέσματα και από τις δύο φιγούρες (γυναίκα-άντρας), ώστε τα αποτελέσματα που θα προκύψουν να είναι πιο επαρκή απ' ό,τι θα ήταν αν προέκυπταν από μία φιγούρα.



Η Koppitz (1968) δημιούργησε ένα τεστ νοημοσύνης που ονομάζεται Draw A Person (DAP), το οποίο επίσης στηριζόταν στα σχέδια παιδιών, ηλικίας πέντε με δώδεκα ετών. Το τεστ συμπεριλαμβάνει τριάντα σημαντικές διαστάσεις στις οποίες συμπεριλαμβάνονται για παράδειγμα τα χαρακτηριστικά στοιχεία της ανθρώπινης φιγούρας, οι καλές αναλογίες του σώματος και ο τρόπος κατά τον οποίο είναι σχεδιασμένα και προσαρτημένα μεταξύ τους τα διάφορα σημεία του σώματος. Οι συγκεκριμένες διαστάσεις είναι ομαδοποιημένες σε τέσσερις κατηγορίες όπως: «προσδοκώμενο», «συνηθισμένο», «όχι ασυνήθιστο» και «εξαιρετικό». Στο συγκεκριμένο τεστ DAP όπως και στο τεστ Goodenough -Harris, DAM το συνολικό αποτέλεσμα που θα προκύψει από τα σχέδια των παιδιών μπορεί να εξισωθεί με το δείκτη νοημοσύνης τους.

### 1.3.1 ΚΡΙΤΙΚΗ ΣΤΑ ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΑ ΤΕΣΤ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ

Τα παραπάνω τεστ δεν θεωρούνται αρκετά αξιόπιστα, καθώς υπάρχουν κάποιοι παράγοντες που θέτουν προς αμφισβήτηση την αξία τους. Για παράδειγμα κάποια από τα σχέδια των παιδιών μπορεί να μην αποτελούν την καλύτερη δυνατή τους προσπάθεια εξαιτίας διάφορων παραγόντων που μπορεί να επηρεάζουν το παιδί, κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού (π.χ. έλλειψη διάθεσης). Επίσης μπορεί το παιδί να μην έχει αντιληφθεί σωστά την εντολή που του έχει δώσει ο ενήλικας. Ακόμα έχει παρατηρηθεί ότι μερικά παιδιά χωρίς εξαιρετικές νοητικές επιδόσεις, παράγουν καλά σχέδια ενώ παιδιά που έχουν υψηλότερες νοητικές επιδόσεις δεν σχεδιάζουν τόσο καλά. Επιπλέον τα παραπάνω τεστ στηρίζονται περισσότερο στον αριθμό λεπτομερειών που συμπεριλαμβάνονται σ' ένα σχέδιο και αγνοούν τη δομή του σχεδίου (Thomas & Silk, 1997). Σύμφωνα με το DAM (Draw a man) ένα παιδί που έχει σχεδιάσει έναν γυρίνο με πολλές λεπτομέρειες και ένα παιδί που έχει σχεδιάσει μία τυπική ανθρώπινη φιγούρα με ελάχιστες λεπτομέρειες παρουσιάζουν την ίδια νοητική ωριμότητα. Ουσιαστικά όμως ο γυρίνος εμφανίζεται νωρίτερα από την τυπική ανθρώπινη φιγούρα στη σχεδιαστική ανάπτυξη του παιδιού, οπότε θα μπορούσε να θεωρηθεί ως πιο ανώριμο σχέδιο (Μπονώτη, 2005).

Όπως αναφέρει ο Scott (1981) το τεστ «Ζωγράφισε μου έναν άνθρωπο» μπορεί να μην θεωρείται πια έγκυρο εργαλείο για τη μέτρηση της νοημοσύνης των ατόμων αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί ενδεικτικά σε όσα άτομα έχουν νοημοσύνη

κάτω από το μέσο όρο. Συγκεκριμένα το τεστ είναι πιο χρήσιμο σε άτομα που έχουν νοητική ηλικία τρία έως δέκα ετών.

Συμπερασματικά κατά τη διαδικασία σχεδίασης των παιδιών μεσολαβούν πολλοί παράγοντες και οδηγούν σε διάφορα αποτελέσματα, τα οποία δεν συνδέονται αποκλειστικά με το νοητικό επίπεδο του παιδιού. Ωστόσο η παρατήρηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια σχεδίασης, παίζουν σημαντικό ρόλο στην ερμηνεία των σχεδίων (Thomas & Silk, 1997).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ II ΣΑΡ

## **2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ**

### **2.1 ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ**

Η εξέταση και αποσαφήνιση του όρου της νοητικής καθυστέρησης έχει πραγματοποιηθεί από πολλούς ειδικούς, πολλών κλάδων με αποτέλεσμα να έχουν προκύψει πολλών και διαφορετικών ειδών ορισμοί. Πιο συγκεκριμένα, το πρόβλημα αυτό έχει προσεγγιστεί από γιατρούς, βιολόγους, παιδαγωγούς, κοινωνιολόγους κ.α., οι οποίοι βασισμένοι στην ειδικότητα τους, έχουν προσεγγίσει το θέμα από διαφορετικές οπτικές.

Τα τελευταία χρόνια έχει γίνει αποδεκτός από τους περισσότερους ειδικούς ο ορισμός που διατυπώθηκε από τον Αμερικάνικο Σύνδεσμο Νοητικής Καθυστέρησης (A.A.M.D- American Association on Mental Deficiency) και από το 1919 δέχεται συνεχώς ανανεώσεις. Όπως αναφέρουν οι Heber (1961) and Grossman (1983) ο όρος νοητική καθυστέρηση αναφέρεται στη γενική νοητική λειτουργία του ατόμου κάτω από το μέσο όρο, η οποία προκαλείται κατά την εξελικτική περίοδο του ατόμου και συνδέεται με την προσαρμοστική συμπεριφορά του ατόμου. Αναλυτικότερα, διαπιστώνεται νοητική καθυστέρηση, όταν η βαθμολογία (score), που επιτυγχάνει ένας άνθρωπος σε σταθμισμένο τεστ νοημοσύνης, είναι μικρότερη από αυτή που συνήθως πετυχαίνει η πλειοψηφία των ατόμων (96 με 97%) της ίδιας χρονολογικά ηλικίας.

Επιπλέον η προσαρμοστική συμπεριφορά του ατόμου εξαρτάται από το βαθμός κατά τον οποίο το άτομο μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, έχοντας αυτονομία και κοινωνική



υπευθυνότητα ανάλογη με την ηλικία του και την κοινωνική ομάδα, στην οποία ανήκει. Πιο συγκεκριμένα, η μειονεκτική προσαρμοστική συμπεριφορά αντανakλάται αρχικά μέσω του ρυθμού ωρίμανσης, ο οποίος εξαρτάται από το ρυθμό ανάπτυξης των δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης στα πρώτα χρόνια του παιδιού. Αναλυτικότερα, οι δεξιότητες αυτές αφορούν την πρώτη χρονική στιγμή, που το παιδί στήριξε το κεφάλι, τη πρώτη χρονική στιγμή που κάθισε, που μίλησε καθώς και ποια χρονική στιγμή της ζωής του απέκτησε συνήθειες και σχέσεις με τους συνομηλίκους του. Στη νηπιακή ηλικία η ανάπτυξη της προσαρμοστικής συμπεριφοράς γίνεται αντιληπτή μέσα από το βαθμό εκδηλώσεων της αισθητικοκινητικής ανάπτυξης. Επομένως, η καθυστέρηση πραγματοποίησης αναπτυξιακών επιτευγμάτων, είναι ένας τρόπος αναγνώρισης της νοητικής υστέρησης σ' αυτή τη χρονική περίοδο. Καθώς αυξάνεται η ηλικία σημαντικό ρόλο παίζει η ικανότητα της μάθησης και συγκεκριμένα η ευκολία με την οποία αποκτάται η γνώση μέσω της εμπειρίας. Στη διάρκεια της σχολικής περιόδου οι μειονεξίες της προσαρμοστικής συμπεριφοράς, γίνονται αντιληπτές μέσω της δυσκολίας του παιδιού να κατανοήσει το αντικείμενο, που διδάσκεται μέσα από απλές διδακτικές μεθόδους. Στην σχολική όπως επίσης και στην προσχολική ηλικία η κοινωνική προσαρμογή αντανakλάται κυρίως μέσω των σχέσεων που αναπτύσσονται με τους συνομηλίκους, τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και άλλους ενήλικες.

Στην ενηλικίωση του ατόμου, σημαντικό ρόλο παίζει η κοινωνική προσαρμογή του ατόμου και συγκεκριμένα η δυνατότητα αυτονομίας, προσαρμογής στον επαγγελματικό τομέα και συμμόρφωσης στους κανόνες της κοινωνίας, στην οποία ζει. Τέλος, η περίοδος ανάπτυξης κατά την οποία εκδηλώνεται η νοητική καθυστέρηση ξεκινάει από τη στιγμή της γέννησης και ολοκληρώνεται στην ηλικία των δεκαέξι ή δεκαοχτώ (Grossman 1983). Όταν η καθυστέρηση εκδηλωθεί στη μετέπειτα πορεία της ανάπτυξης του ατόμου, δεν χαρακτηρίζεται ως νοητική καθυστέρηση αλλά ως έκπτωση των νοητικών λειτουργιών (A.A.M.D- Αμερικάνικος Σύνδεσμος Νοητικής Καθυστέρησης, 1919).

Επιπλέον, η νοητική καθυστέρηση όπως αναφέρει ο A.A.M.D (1919) δεν αποτελεί μία παθολογική και ανίατη κατάσταση σε όλες τις περιπτώσεις εκδήλωσης της. Αναλυτικότερα, η νοητική καθυστέρηση, που προκύπτει εξαιτίας μίας σοβαρής συναισθηματικής διαταραχής ή λόγω πολιτισμικής αποστέρησης, μπορεί να ξεπεραστεί με την αναστροφή των συγκεκριμένων συνθηκών και συναισθημάτων.

## 2.2 ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ.

Η νοητική καθυστέρηση αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα κοινωνικά, οικονομικά και εθνικά προβλήματα υγείας των προηγμένων χωρών. Η συχνότητα εμφάνισης της είναι δύο φορές μεγαλύτερη από τη συχνότητα της τύφλωσης, της πολιομυελίτιδας, της εγκεφαλικής παράλυσης και της ρευματικής καρδιοπάθειας. Σύμφωνα με τον παγκόσμιο οργανισμό υγείας (Π.Ο.Υ), το 1954 η νοητική καθυστέρηση έπληττε το 1.5 με 9% του πληθυσμού. Σήμερα οι διεθνείς εκτιμήσεις διαφέρουν μεταξύ τους, καθώς τα αποτελέσματα των επιδημιολογικών ερευνών προκύπτουν με βάση την ηλικία και το φύλο των ατόμων του δείγματος, την κοινωνικό-οικονομική κατάσταση, τις μεθόδους συλλογής των δεδομένων, τον ορισμό του προβλήματος κ.α. Στις περισσότερες χώρες τα ποσοστά, που αντιστοιχούν είναι περίπου 3% του γενικού πληθυσμού. Τα  $\frac{3}{4}$  του ποσοστού αυτού αφορά κυρίως ελαφριές περιπτώσεις νοητικής καθυστέρησης. Έχει παρατηρηθεί μία ελαφρώς μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης της στα αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια με αναλογία 1.4 προς 1. Η ήπια νοητική υστέρηση τείνει να εμφανίζεται συχνότερα σε οικογένειες από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα ενώ οι σοβαρές μορφές νοητικής υστέρησης εμφανίζονται με παρόμοια συχνότητα σε όλες τις κοινωνικές ομάδες (Πολυχρονοπούλου, 2003 και Σπίγγος, 2010).

Όπως αναφέρουν οι Jacobson & Mulick (1996) τα ποσοστά ανίχνευσης νοητικής καθυστέρησης διαφοροποιούνται μεταξύ των προσχολικών χρόνων και των σχολικών. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα κίνητρα στα χρόνια προσχολικής εκπαίδευσης που δίνονται στα παιδιά δεν είναι πολλά, ώστε να διαγνωστεί εύκολα το πρόβλημα. Συγκεκριμένα, οι ελαφριές περιπτώσεις νοητικής καθυστέρησης συνήθως δεν γίνονται αντιληπτές στα προσχολικά χρόνια. Αντίθετα, στα σχολικά χρόνια υπάρχει αύξηση του ποσοστού των παιδιών, που διαγιγνώσκονται με νοητική καθυστέρηση. Αιτία αποτελεί η αύξηση των απαιτήσεων από τα παιδιά στα διάφορα είδη μαθημάτων, με αποτέλεσμα τα παιδιά με χαμηλό δείκτη νοημοσύνης να μην μπορούν να ανταπεξέλθουν. Όσο πιο χαμηλός είναι ο δείκτης νοημοσύνης ενός παιδιού, τόσο περισσότερο χρόνο θα χρειαστεί για να φτάσει οποιοδήποτε επίπεδο ανάπτυξης, καθώς η χρονολογική του ηλικία δεν συμβαδίζει με τη νοητική του ηλικία. Στις ηλικίες μεταξύ δέκα και δεκατεσσάρων ετών, γίνεται αντιληπτό συνήθως από τους εκπαιδευτικούς, καθώς τα παιδιά δείχνουν δυσκολία ανταπόκρισης σε δραστηριότητες κατάλληλες για τη χρονολογική τους ηλικία.

## 2.3 ΑΙΤΙΕΣ

Οι αιτίες της νοητικής καθυστέρησης ταξινομούνται κυρίως σε γενετικές ή βιολογικές και σε περιβαλλοντικές. Σύμφωνα με την όγδοη διεθνή ταξινόμηση του Π.Ο.Υ (Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας), προκύπτουν κάποιες υποδιαιρέσεις των αιτιών της νοητικής καθυστέρησης. Σε γενικές γραμμές η νοητική καθυστέρηση οφείλεται σε χρωμοσωμικές ανωμαλίες, συνδέεται με διαταραχές του μεταβολισμού, της ανάπτυξης ή της διατροφής, είναι αποτέλεσμα λοιμώξεων, είναι επακόλουθο τραυματισμού ή φυσικών παραγόντων, σχετίζεται με βαριές εγκεφαλικές νόσους, συνδέεται με νόσους ή καταστάσεις που οφείλονται σε άγνωστες προγεννητικές επιδράσεις, είναι συνέπεια κάποιες φορές του πρόωρου τοκετού, αποτελεί επακόλουθο σοβαρής ψυχικής νόσου, οφείλεται σε περιβαλλοντική στέρηση και στο φτωχό κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον.

Αναλυτικότερα στα γενετικά αίτια, ανήκουν κυρίως οι χρωμοσωμικές ανωμαλίες και οι ανωμαλίες του μεταβολισμού. Το ανθρώπινο κύτταρο περιέχει 46 χρωμοσώματα (ινώδη σωματίδια) διαρρυθμισμένα σε 23 ζεύγη. Εξαιρέση αποτελούν τα κύτταρα αναπαραγωγής (το ωάριο και το σπερματοζωάριο), τα οποία περιέχουν το καθένα 23 χρωμοσώματα. Οι πιο συνηθισμένες από τις χρωμοσωμικές ανωμαλίες εμφανίζονται ως τρισωμία (τριπλό χρωμόσωμα) στο 21<sup>ο</sup> ζεύγος, πράγμα που προξενεί το σύνδρομο της μογγολοειδούς ιδιοτείας ή ως λανθασμένος συνδυασμός των χρωμοσωμάτων του φύλου (23<sup>ο</sup> ζεύγος) που καταλήγει στο σύνδρομο Turner, στο σύνδρομο Klinefelter και άλλα. Σύμφωνα με τους Hallahan και Kauffman (1986) η μογγολοειδής ιδιοτεία ή αλλιώς σύνδρομο Down αποτελεί το 10% μέτριας και σοβαρής νοητικής καθυστέρησης.

Τα χρωμοσώματα αποτελούνται από πολυάριθμες ουσίες τις γονάδες, των οποίων η αναπαραγωγή γίνεται σύμφωνα με ένα συγκεκριμένο κώδικα παραγωγής ενζύμων και άλλων πρωτεϊνών, που αποτελούν τη βάση της ζωής. Η πιο γνωστή ανωμαλία μεταβολισμού αλλά σπάνια είναι η φαινυλοπυροσταφυλική ιδιοτεία γνωστή και ως P.K.U. Η συγκεκριμένη νόσος δεν γίνεται αντιληπτή από την πρώτη στιγμή της γέννησης του μωρού. Συγκεκριμένα, τα παιδιά που πάσχουν από P.K.U έχουν έλλειψη από ένα ένζυμο, το οποίο είναι απαραίτητο για τη διάσπαση της φαινυλαλαίνης. Αν το πρόβλημα δεν διαγνωστεί εγκαίρως η ουσία αυτή συσσωρεύεται στο αίμα και καταστρέφει τον εγκέφαλο.

Ως περιβαλλοντικά αίτια θεωρούνται το πολιτισμικά αποστερημένο οικογενειακό περιβάλλον, οι τραυματισμοί, οι ακτινοβολίες, ο υποσιτισμός της εγκύου ή του παιδιού, το κάπνισμα κατά την περίοδο της εγκυμοσύνης είναι υπεύθυνο για το 50% των βρεφών με νοητική υστέρηση (Σπίγγος, 2010) όπως επίσης και η κακή συναισθηματική ζωή της μέλλουσας μητέρας. Μέσω όλων των προαναφερόμενων μπορεί να προκληθεί νοητική καθυστέρηση ελαφριάς, μέτριας ή σοβαρής μορφής (Βασιλείου, 1998).

Όπως αναφέρει η Πολυχρονοπούλου (2003) στα περιβαλλοντικά αίτια ανήκουν επίσης και οι μολυσματικές ασθένειες, το εμβρυακό σύνδρομο του αλκοόλ, οι ιοί, και οι δηλητηριάσεις μολύβδου.

Οι μολυσματικές ασθένειες προκύπτουν μέσω μικροβίων και ιών, που μπορούν να εισχωρήσουν στο σώμα της εγκύου ή στο έμβρυο και να προξενήσουν σοβαρή βλάβη στο νευρικό σύστημα του παιδιού

Η κατανάλωση μεγάλων ποσοτήτων αλκοόλ, κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης προκαλεί το εμβρυακό σύνδρομο του οίνοπνεύματος αλκοόλ, το οποίο καταστέλλει τις λειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος του εμβρύου. Το ένα τρίτο των παιδιών που γεννιούνται από αλκοολικές μητέρες, πάσχουν από το συγκεκριμένο σύνδρομο, το οποίο χαρακτηρίζεται από νοητική καθυστέρηση και ποικίλες σωματικές παραμορφώσεις.

Κάποιες ασθένειες όπως, η ερυθρά, η σύφιλης και ο έρπης, μπορούν επίσης να προξενήσουν νοητική καθυστέρηση στο παιδί. Συγκεκριμένα η ερυθρά είναι αρκετά επικίνδυνη στο πρώτο τρίμηνο της εγκυμοσύνης και μπορεί να προκαλέσει πολύ σοβαρό πρόβλημα. Δύο ακόμα παραδείγματα μόλυνσης του εγκεφάλου που δημιουργούν παιδιά με νοητική καθυστέρηση είναι η μηνιγγίτις και η εγκεφαλίτις. Η πρώτη μπορεί να προκληθεί από μία ποικιλία βακτηριδίων ενώ η δεύτερη προκαλείται από έναν ιό, που προξενεί υψηλό πυρετό, πιθανή καταστροφή των κυττάρων του εγκεφάλου και σοβαρή νοητική καθυστέρηση.

Τέλος οι δηλητηριάσεις μολύβδου προκαλούνται από τα υψηλά ποσοστά μολύβδου στο αίμα, τα οποία φτάνοντας στον εγκέφαλο, προξενούν βλάβες και στη συνέχεια νοητική καθυστέρηση

## **2.4 ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΕΙΣ ΤΗΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ**

Η νοητική καθυστέρηση καλύπτει ένα ανομοιογενές φάσμα ατόμων που διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το βαθμό καθυστέρησης και τους παράγοντες που επέδρασαν στην πρόκληση του. Λόγω της ανομοιότητας μεταξύ των ατόμων με νοητική καθυστέρηση, έχουν δημιουργηθεί αρκετά συστήματα ταξινόμησης που αντιστοιχούν σε ομοιογενείς περιπτώσεις ατόμων και λαμβάνουν υπόψη τους τη σοβαρότητα της νοητικής καθυστέρησης, τις αιτίες στις οποίες οφείλεται στη κάθε περίπτωση και τα συμπτώματα που εμφανίζονται.

### **2.4.1 ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΕΙΣ**

Οι κατηγοριοποιήσεις που ακολουθούν, στηρίζονται στο ποσοτικό κριτήριο του δείκτη νοημοσύνης . Παρόλο που υπάρχουν πολλές επιφυλάξεις για το Δ.Ν. δεν παύει να είναι ένα πολύ σημαντικό μέσο για τον αριθμητικό προσδιορισμό της ανάπτυξης. Με βάση αυτό το μέσο προκύπτουν οι παρακάτω παραδοσιακές κατηγοριοποιήσεις της νοητικής καθυστέρησης.(Jacobson & Mulick 1996)

#### **2.4.1.1 ΕΛΑΦΡΙΕΣ ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΕΙΣ**

Όπως αναφέρουν οι Jacobson και Mulick (1996) τα παιδιά που ανήκουν σ' αυτήν την κατηγορία παρουσιάζουν συνήθως κάποιες καθυστερήσεις στο γλωσσικό και κινητικό τομέα, κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας αλλά συνήθως το πρόβλημα τους δεν γίνεται έντονα αντιληπτό. Ο δείκτης νοημοσύνης αυτών των παιδιών κυμαίνεται από 50-55 με 70.

Συνήθως η νοητική τους καθυστέρηση γίνεται εμφανής από τη στιγμή της εισόδου τους στο δημοτικό σχολείο, όπου οι επιδόσεις τους είναι χαμηλές. Η προφορική εκφραστική τους ικανότητα είναι περιορισμένη στα πρώτα σχολικά χρόνια και συχνά παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς . Στα μετέπειτα σχολικά χρόνια σημειώνουν σημαντική πρόοδο, καθώς αναπτύσσουν αξιοσημείωτες γλωσσικές δεξιότητες. Επιπλέον, συμμετέχουν σε ομαδικά και διαδραστικά παιχνίδια με τους συμμαθητές τους. Μεγαλώνοντας μπορούν να αναπτύξουν σύνθετες προτάσεις και ο λόγος τους είναι κατανοητός. Έχουν την ικανότητα να υπολογίσουν μικρά αριθμητικά ποσά αλλά συνήθως δυσκολεύονται στον υπολογισμό των

χρημάτων. Στην εφηβική ηλικία έχουν την ικανότητα να εκφραστούν φυσιολογικά, οι ικανότητες ανάγνωσης και γραφής είναι μέτριου βαθμού, αναπτύσσουν κοινωνικά ενδιαφέροντα, συμμετέχουν σε διάφορες δραστηριότητες και μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν, όπως και οι συνομήλικοι τους. Όπως αναφέρει ο Baroff (1986) στην ενήλικη ζωή τους μπορούν να κινηθούν ανεξάρτητα μέσα στην κοινότητα τους και να εκπαιδευτούν σε ένα επάγγελμα το οποίο τους δίνει τη δυνατότητα να συντηρήσουν πλήρως ή μερικώς τον εαυτό τους ή την οικογένεια τους.

Η ελαφριά καθυστέρηση πολλές φορές δεν οφείλεται σε κάποια οργανική βλάβη ή γενετική προέλευση. Αίτια αποτελούν το χαμηλό κοινωνικό-οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον του παιδιού και οι ψυχοκοινωνικοί και συναισθηματικοί παράγοντες.

#### **2.4.1.2 ΜΕΤΡΙΕΣ ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΕΙΣ**

Η μέτρια νοητική καθυστέρηση οφείλεται συνήθως σε παθολογικά αίτια, όπως για παράδειγμα σε κάποια εγκεφαλική βλάβη, σε μεταβολικές διαταραχές και σε γενετικές ανωμαλίες. Ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών αυτών βρίσκεται ανάμεσα στο 45 και στο 60. Συνήθως διαφέρουν στα φυσικά χαρακτηριστικά τους από τα άλλα παιδιά, χωρίς νοητική καθυστέρηση και έχουν σοβαρή καθυστέρηση στην πραγματοποίηση των αναπτυξιακών επιτευγμάτων. Η κατάσταση τους γίνεται αντιληπτή από τη βρεφική και πρώτη παιδική ηλικία. Καθώς μεγαλώνουν, δυσκολεύονται να αναπτύξουν προφορικές δεξιότητες και να συμμετέχουν σε παιχνίδια με τους συμμαθητές τους. Δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν και μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν μερικώς, καθώς έχουν και κινητικά προβλήματα. Συχνά χαρακτηρίζονται από διαταραχές της συμπεριφοράς, ανησυχία, υπερκινητικότητα και διάσπαση της προσοχής.

Μπορούν να αποκτήσουν στοιχειώδεις σχολικές δεξιότητες, όπως ανάγνωση, γραφή απλών λέξεων, φράσεων ή μικρών κειμένων. Επιπλέον, μπορούν να χειριστούν απλές αριθμητικές έννοιες, που θα διευκολύνουν την καθημερινή τους ζωή. Όπως αναφέρει ο Baroff (1986) μπορούν να επιτύχουν κάποιο βαθμό κοινωνικής υπευθυνότητας, να αποκτήσουν μερικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης όπως να ντύνονται, να τρώνε να προστατεύουν τον εαυτό τους από μικρούς καθημερινούς κινδύνους, που μπορεί να αντιμετωπίσουν στο σπίτι ή στο σχολείο, να προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του κοινωνικού τους περίγυρου και της οικογένειας



τους, να σέβονται τα δικαιώματα των συνανθρώπων τους και να συνεργάζονται όσο και όπου μπορούν.

Στον επαγγελματικό τομέα, μπορούν να ασκηθούν σε ένα απλό επάγγελμα. Επίσης μπορούν να δουλέψουν σε ένα προστατευόμενο περιβάλλον ή να κάνουν μία απλή στερεότυπη δουλειά κάτω από εποπτεία.

#### **2.4.1.3 ΒΑΡΙΕΣ ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΕΙΣ**

Οι βαριές νοητικές καθυστερήσεις γίνονται αντιληπτές από τη βρεφική ηλικία του ατόμου, καθώς παρουσιάζουν έντονες καθυστερήσεις στην ανάπτυξη και χαρακτηρίζεται από βιολογικές ανωμαλίες, οι οποίες ανιχνεύονται εύκολα. (Reschly, 1988). Ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών που ανήκουν σ' αυτήν την κατηγορία είναι 20-25 με 35-40. Δυσκολεύονται να σταθούν στα πόδια τους και αντιμετωπίζουν έντονα κινητικά προβλήματα.

Στα πρώτα τους χρόνια δεν μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν και να ανταποκριθούν στις προσωπικές τους ανάγκες. Στα έξι με εννιά χρόνια τους, μαθαίνουν να εξυπηρετούν κάποιες βασικές τους ανάγκες, όπως να τρώνε και να ντύνονται μόνα τους. Επίσης, είναι μεγάλος ο κίνδυνος επιληψίας και εγκεφαλικής παράλυσης. Καθώς μεγαλώνουν επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους μέσα από ελάχιστες λέξεις και εκφράσεις, που μαθαίνουν.

Στην ενήλικη ζωή τους μπορούν να αυτοεξυπηρετούνται μερικώς αλλά χρειάζονται παράλληλα και βοήθεια. Ο εκφραστικός τους λόγος παραμένει φτωχός σε λεξιλόγιο και η δυνατότητα διαβάσματος ή αριθμητικών υπολογισμών είναι μηδαμινή. Στον επαγγελματικό τομέα, μπορούν να εργαστούν μόνο με συνεχή επίβλεψη, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν στα καθήκοντα (Barof, 1986).

#### **2.4.1.4 ΒΑΘΙΕΣ ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΕΙΣ**

Τα παιδιά που πάσχουν από βαθιά νοητική καθυστέρηση, αντιμετωπίζουν εξίσου σοβαρά προβλήματα ανάπτυξης και βιολογικές ανωμαλίες από τη βρεφική τους ηλικία. Ο δείκτης νοημοσύνης στις συγκεκριμένες περιπτώσεις είναι κατώτερος του 20-25. Τα παιδιά αυτά αποκαλούνται και εγκεφαλοπαθή. Η βοήθεια από τρίτο πρόσωπο είναι απαραίτητη για την επιβίωση του, καθώς δεν μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν Όπως αναφέρουν οι Switzky, Haywood και Rotatory (1982)



υπάρχουν δύο υποομάδες στην κατηγορία αυτή. Από τη μία πλευρά είναι τα άτομα, των οποίων η κλινική κατάσταση είναι πάρα πολύ σοβαρή και δεν μπορούν να αυτοεξυπηρετηθούν σε κανέναν τομέα και από την άλλη πλευρά είναι κάποια άτομα, μεγαλύτερης ηλικίας, τα οποία μπορούν να περπατήσουν με πολύ αργούς ρυθμούς, να επικοινωνήσουν ελάχιστα και να αυτοεξυπηρετηθούν σε κάποιες απλές ανάγκες τους.

Εκτός από τη βαθιά νοητική καθυστέρηση τα άτομα αυτά συνήθως πάσχουν και από άλλες δυσπλασίες ή αναπηρίες. Έχουν συχνά κρίσεις σπασμών και πολλές φορές δεν βλέπουν και δεν ακούν όχι εξαιτίας οπτικοακουστικών προβλημάτων αλλά λόγω της βαθιάς νοητικής καθυστέρησης

#### **2.4.1.5 ΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΤΕΣ ΝΟΗΤΙΚΕΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΕΙΣ**

Υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών και ενηλίκων, οι οποίοι δεν έχουν υποβληθεί σε τεστ νοημοσύνης αλλά οι πιθανότητες νοητικής καθυστέρησης είναι πάρα πολλές, εξαιτίας ακαδημαϊκών, προσαρμοστικών και κοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Τα άτομα αυτά δεν έχουν υποβληθεί σε τεστ νοημοσύνης είτε επειδή μπορεί να είναι πολύ μικρά, ώστε να προκύψει ένα έγκυρο αποτέλεσμα, είτε επειδή είναι πολύ μεγάλης ηλικίας και δεν μπορούν να συνεργαστούν (Jacobson & Mulick, 1996).

#### **2.4.2 ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΕΙΣ**

Στη σημερινή εποχή εκτός από τις παραδοσιακές κατηγοριοποιήσεις, έχουν προκύψει και πιο σύγχρονες κατηγοριοποιήσεις πάνω στην νοητική καθυστέρηση. Τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται είναι λιγότερο περιοριστικά από αυτά των παραδοσιακών διαχωρισμών, καθώς δεν βασίζονται κυρίως στα αποτελέσματα των ψυχομετρικών τεστ αλλά αντιθέτως βρίσκονται πιο κοντά στην πραγματικότητα και στο ίδιο το παιδί (Galan, 1997).

#### 2.4.2.1 ΟΙ ΑΡΜΟΝΙΚΕΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΕΙΣ

Τα παιδιά που είναι «αρμονικά» καθυστερημένα, όπως αναφέρει ο Mises (1995) χαρακτηρίζονται από μία σταθερότητα. Η συμπεριφορά τους είναι συνήθως ισορροπημένη εφ' όσον το περιβάλλον στο οποίο ζούνε είναι προσαρμοσμένο στις δυνατότητες τους και τους βοηθάει να χρησιμοποιήσουν τις περιορισμένες ικανότητες που έχουν. Πολλές φορές όμως η κατάσταση τους είναι πολύ πιο περίπλοκη. Κάθε παιδί που παρουσιάζει νοητικές ελλειμματικές δομές έχει ετερογενή λειτουργία σκέψης και απόκτησης γνώσεων (Mises, 1995). Επίσης, διακατέχεται συχνά και από διαταραχές στη συμπεριφορά του και στην προσωπικότητα του. Οι σχέσεις που συνάπτει συνήθως με τον περίγυρο του είναι στερεότυπες και άκαμπτες. Ο λόγος του αποδεικνύει τα προβλήματα του στην έκφραση, την επικοινωνία και την σκέψη του. Η κατανόηση πολλές φορές είναι υψηλότερη από την έκφραση του αλλά το περιεχόμενο του λόγου του, το οποίο είναι φτωχό εκφράζει και την λιτότητα και φτώχεια της σκέψης τους. Το «αρμονικά» καθυστερημένο παιδί ζει σε ένα κόσμο συγκεκριμένο και άμεσο και συνήθως ζει την παρούσα στιγμή χωρίς να μπορεί να προβάλλει τον εαυτό του στο μέλλον. Πολλές φορές δυσκολεύεται να συγκρατήσει τις ενορμήσεις του και είναι πολύ ευαίσθητο στις στερήσεις. Επιπλέον χαρακτηρίζεται από έλλειψη περιέργειας και δημιουργικότητας. Η συμπεριφορά του είναι στερεότυπη και ο κόσμος για το παιδί αυτό δεν αποτελεί πεδίο εξερεύνησης και ανακάλυψης, όπως συμβαίνει με τα φυσιολογικά παιδιά.

Οι επιτυχίες των άλλων παιδιών του αποδεικνύουν συνεχώς την κατωτερότητα του και το αποθαρρύνουν να συνεχίσει όπως πρέπει. Οι αποτυχίες και οι ματαιώσεις το οδηγούν σε κακή οργάνωση του εαυτού του. Πολλές φορές, όλες αυτές οι συνέπειες αποτελούν και αποτέλεσμα των αντιδράσεων του περίγυρου του παιδιού, ο οποίος δύσκολα δέχεται την μετριότητα των επιδόσεων του (Mises, 1995).

Το καθυστερημένο παιδί, έχει όπως και όλα τα παιδιά αλλά σε μεγαλύτερο βαθμό ανάγκη από συνεχή προστασία και ασφάλεια, με αποτέλεσμα να αναζητά ικανοποιήσεις νηπιακού τύπου και να έχει την ανάγκη για στενή εξάρτηση από τους γονείς ή από γονικές εικόνες. Η εξάρτηση αυτή οδηγεί συχνά σε έλλειψη συναισθηματικής ωρίμανσης και νοητικής προόδου

Το καθυστερημένο παιδί όπως αναφέρει ο δύσκολα προσαρμόζεται σε νέες καταστάσεις, λόγω της αδύνατης κρίσης του, της απουσίας κοινής λογικής που το χαρακτηρίζει και της δυσκολίας του να σκεφτεί αφαιρετικά. Δυσκολεύεται να

αποδεσμευτεί από προηγούμενες μορφές σκέψης και με πολύ αργό ρυθμό περνά από το ένα διαδοχικό στάδιο στο επόμενο (Galan, 1997).

#### **2.4.2.2 ΟΙ ΔΥΣΑΡΜΟΝΙΚΕΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΕΙΣ**

Αυτή είναι η δεύτερη κατηγορία νοητικών καθυστερήσεων στην οποία ανήκουν παιδιά με πιο σοβαρές διαταραχές προσωπικότητας απ' ό τι στην κατηγορία των αρμονικά καθυστερημένων παιδιών (Mises, 1995). Τα δυσαρμονικά καθυστερημένα παιδιά εκτός από τη νοητική ανεπάρκεια τους χαρακτηρίζονται επίσης και από πολλές ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές, διαταραχές της συμπεριφοράς, διαταραχές στις σχέσεις με το περιβάλλον όπως επίσης και διαταραχές οργάνου, δηλαδή σχετικές με το λόγο και την κινητικότητα (κινητική αδεξιότητα, δυσκολία στον έλεγχο των κινήσεων των χεριών, διαταραχές στην οργάνωση της κίνησης και των κατασκευαστικών δραστηριοτήτων.

Πολλές φορές, είναι ανίκανα να συγκεντρώσουν την προσοχή τους σ' ένα αντικείμενο ή σ' ένα παιχνίδι για περισσότερο από λίγα δευτερόλεπτα. Επίσης συχνά διακατέχονται από κρίσεις θυμού, επιθετικότητας και έντονου άγχους, το οποίο εξωτερικεύουν μέσα από διάφορους τρόπους όπως αποφυγή των άλλων παιδιών, αναδίπλωση στον εαυτό τους και μέσα από υστερικές αντιδράσεις.

Σε κάποιες περιπτώσεις δυσαρμονικά καθυστερημένων παιδιών, όπως αναφέρει ο Mises (1995) παρατηρείται η εκτέλεση στερεότυπων κινήσεων, περισσότερο ή λιγότερο επεξεργασμένων και κάποιες φορές ασταμάτητων, που τυγχάνει να καταλήξουν σε αυτοτραυματισμό. Συγκεκριμένα το παιδί χτυπιέται, δαγκώνεται σαν να ήθελε να πληγωθεί και να τιμωρηθεί. Η επαφή μαζί του γίνεται αρκετά δύσκολη και το ίδιο το παιδί έχει τάσεις απομόνωσης από τους ανθρώπους και από τον εξωτερικό κόσμο. Πολλές φορές οι διαταραχές στη συμπεριφορά τους είναι πάρα πολύ σοβαρές και δύσκολα ερμηνεύσιμες, με αποτέλεσμα να φτάνουν στα όρια της ψύχωσης, ψυχοτικοποίησης. Συνήθως στις περισσότερες περιπτώσεις τα παιδιά δεν χαρακτηρίζονται από πραγματική ψύχωση αλλά από βαριές διαταραχές της προσωπικότητας όταν αυτή έρχεται σε επαφή με την πραγματικότητα.

Τέλος, όπως αναφέρει ο Galan (1997) αρκετά παιδιά με δυσαρμονική καθυστέρηση πάσχουν από κατάθλιψη, με αποτέλεσμα να είναι πολύ συνεσταλμένα, θλιμμένα, φοβισμένα, απελπισμένα και να αισθάνονται εύκολα έντονη κόπωση.

#### **2.4.3 ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ ΤΩΝ EDWARD ZIGLER & ROBERT HODAPP.**

Σύμφωνα με τους Zigler και Hodapp (1986), οι άνθρωποι με νοητική καθυστέρηση δεν είναι όλοι όμοιοι μεταξύ τους. Για το λόγο αυτό κατηγοριοποίησαν τη νοητική καθυστέρηση σε δύο μορφές.

Η πρώτη μορφή νοητικής καθυστέρησης οφείλεται σε οργανικές λειτουργικές αιτίες. Συγκεκριμένα οι αιτίες αυτές είναι προγεννητικές, περιγεννητικές και μεταγεννητικές. Οι προγεννητικές συμπεριλαμβάνουν γενετικές βλάβες, ερυθρά και ενδομήτρια ατυχήματα. Οι περιγεννητικές τον πρόωρο τοκετό και την περιγεννητική ανοξία και οι μεταγεννητικές περιλαμβάνουν συνήθως τις κρανιοεγκεφαλικές κακώσεις και τη μηνιγγίτιδα. Όπως αναφέρουν οι Zigler και Hodapp (1986) ο δείκτης νοημοσύνης αυτών των ατόμων βρίσκεται συνήθως κάτω από 50 ή 55.

Κάποιες οργανικές- λειτουργικές μορφές νοητικής καθυστέρησης είναι το σύνδρομο Down, το σύνδρομο του ευθραύστου X, σύνδρομο Williams και το σύνδρομο Prader- Willi. (Zigler & Hodapp, 1986).

Η δεύτερη μορφή νοητικής καθυστέρησης όπως αναφέρουν οι Zigler και Hodapp (1986) οφείλεται σε οικογενειακούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Συγκεκριμένα, τα άτομα που ανήκουν σε αυτήν τη μορφή νοητικής καθυστέρησης προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και από περιβάλλον μειονοτήτων. Επιπλέον, πολλές φορές οι οικογένειες αυτών των ατόμων είναι πιθανό να περιλαμβάνουν ένα ή παραπάνω άτομα με χαμηλή νοημοσύνη. Μερικά περιβαλλοντικά αίτια που συμβάλουν στο συγκεκριμένο είδος νοητικής καθυστέρησης είναι η έλλειψη ερεθισμάτων και πολιτισμικές διαφορές μεταξύ της κυρίαρχης κουλτούρας και του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού. Επιπλέον άλλα πιθανά αίτια είναι η φτώχεια, ο ρατσισμός και οι περιορισμένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

Ακόμα σημαντικό ρόλο σ' αυτή τη μορφή νοητικής καθυστέρησης παίζουν τα γενετικά αίτια. Συγκεκριμένα είναι πιθανό να οφείλεται σε πολυγονιδιακούς παράγοντες, δηλαδή να είναι αποτέλεσμα της επίδρασης πολλών μεμονωμένων

γονιδίων μαζί, όπου το καθένα συμβάλει σε ένα μικρό ποσοστό της συνολικής νοημοσύνης του ατόμου. Ο δείκτης νοημοσύνης αυτών των ατόμων είναι 50 μέχρι 70 (Zigler & Hodapp, 1986).

#### **2.4.4 ΟΝΟΜΑΣΙΕΣ ΝΟΗΤΙΚΗΣ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗΣ ΧΩΡΙΣ ΣΑΦΗ ΓΕΝΕΤΙΚΑ ΑΙΤΙΑ.**

##### **2.4.4.1 ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ**

Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο όρο η νοητική καθυστέρηση του παιδιού οφείλεται σε περιβαλλοντικούς ή σε γενετικούς παράγοντες. Οι πολιτισμικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τις αντιφάσεις και διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού και την κουλτούρα που επικρατεί στην κοινωνία με αποτέλεσμα οι αντιφάσεις αυτές να επηρεάζουν τις γνωστικές ικανότητες του παιδιού, την ικανότητα του να επιτυγχάνει σε δοκιμασίες ή τα κίνητρα του για επιτυχία. Επιπλέον οι πολιτισμικοί παράγοντες αφορούν περιβάλλοντα τα οποία παρέχουν υπερβολικά πολλά ή υπερβολικά λίγα ερεθίσματα κυρίως κατά τα πρώτα έτη της ανάπτυξης. Επιπλέον, σε κάποιες περιπτώσεις συμπεριλαμβάνονται και οικογενειακοί παράγοντες όπου πιθανόν το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού να είναι υποβαθμισμένο ή το γενετικό υπόβαθρο της οικογένειας είναι κατώτερο του φυσιολογικού (Hodapp, 2003).

##### **2.4.4.2 ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ**

Στη κατηγορία αυτή τα αίτια της νοητικής καθυστέρησης βρίσκονται κυρίως στις συνέπειες του προβληματικού πολυγενετικού υποστρώματος.

##### **2.4.4.3 ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ ΟΦΕΙΛΟΜΕΝΗ ΣΕ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗ ΥΠΟΒΑΘΜΙΣΗ**

Σύμφωνα με τον συγκεκριμένο όρο η νοητική καθυστέρηση μπορεί να αποφευχθεί ή να αντιστραφεί.

#### **2.4.4.4 ΜΗ ΟΡΓΑΝΙΚΗ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ**

Ο συγκεκριμένος όρος υποδηλώνει ότι η νοητική καθυστέρηση δεν οφείλεται σε οργανικά αίτια αλλά σε άλλου είδους αίτια όπως το υποβαθμισμένο περιβάλλον, η φτώχεια, ο ρατσισμός και οι περιορισμένες εκπαιδευτικές ευκαιρίες.

#### **2.4.4.5 ΙΔΙΟΠΑΘΗΣ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ**

Στην περίπτωση αυτή η νοητική καθυστέρηση είναι ιδιόζουσα και οφείλεται σε αίτια που είτε είναι άγνωστα είτε απαντούν αποκλειστικά στο συγκεκριμένο παιδί που έχει το πρόβλημα.

### **2.5 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ**

Τα άτομα με νοητική καθυστέρηση είναι μία ομάδα με πολλή μεγάλη ποικιλία περιπτώσεων και χαρακτηριστικών. Όπως αναφέρουν οι Alyozzinne και Ysseldyk (2006) ένα από τα πιο εμφανή χαρακτηριστικά τους αποτελεί η μειωμένη ικανότητα για μάθηση. Σε γενικές τα νοητικά καθυστερημένα παιδιά έχουν δυσκολίες σε όλους σχεδόν τους τομείς της γνωστικής λειτουργίας. Η ανάπτυξη ακολουθεί τα ίδια εξελικτικά στάδια με την ανάπτυξη των φυσιολογικών παιδιών και συμπληρώνεται όπως σε όλα τα παιδιά στα δεκαέξι με δεκαοχτώ χρονών. Ο ρυθμός όμως με τον οποίο αναπτύσσονται είναι πολύ πιο αργός σε σχέση με τον ρυθμό των φυσιολογικών παιδιών, με αποτέλεσμα να μην ολοκληρώνεται η πνευματική τους ανάπτυξη και να μην καταφέρνουν να φτάσουν στα ανώτατα εκπαιδευτικά στάδια. Συνήθως δεν έχουν τη διάθεση να προσπαθήσουν στα μαθήματα, εξαιτίας της συχνής αποτυχίας που βιώνουν (Zigler & Hodapp, 1986). Κατά τη διάρκεια της παιδικής τους ηλικίας οι περιορισμοί τους δεν είναι πάντα φανεροί (παιδιά με ελαφριά νοητική υστέρηση) και πολλές φορές είναι πιθανό να μην έχει διαγνωστεί το πρόβλημα τους, μέχρι να αρχίσουν το σχολείο. Όταν γίνονται ενήλικες, κάποιοι από αυτούς έχουν την ικανότητα να ζήσουν ανεξάρτητα και πολλές φορές το πρόβλημα τους δεν γίνεται αντιληπτό από τους υπόλοιπους. Αντίθετα ένα μικρότερο ποσοστό ατόμων με πιο σοβαρή νοητική υστέρηση αντιμετωπίζει περισσότερες δυσκολίες στο σχολείο, στο σπίτι και στην κοινωνία. Τα άτομα με πιο σοβαρή νοητική καθυστέρηση, συνήθως έχουν την ανάγκη από πιο εντατική υποστήριξη και βοήθεια.



Ένα από τα χαρακτηριστικά των παιδιών με νοητική καθυστέρηση είναι η διάσπαση της προσοχής. Πολλά από τα μαθησιακά προβλήματα των ατόμων αυτών οφείλονται στην ελλειμματική προσοχή τους. Η συγκέντρωση της προσοχής τους σ' ένα αντικείμενο, που τους ζητείται να παρατηρήσουν, είναι μία πολύ δύσκολη διαδικασία για τα παιδιά αυτά, καθώς η προσοχή τους διασπάται συνεχώς. Για το λόγο αυτό συνήθως οι εκπαιδευτικοί, δημιουργούν ειδικά προγράμματα με σκοπό τη μείωση διάσπασης της προσοχής τους (Πολυχρονοπούλου, 2003)

Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση χαρακτηρίζονται και από προβλήματα μνήμης. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί έχουν αποδείξει ότι η ικανότητα βραχυπρόθεσμης μνήμης είναι ανάλογη της νοημοσύνης και ότι είναι πιθανό να αποτελεί τον κύριο παράγοντα της νοητικής ανεπάρκειας των νοητικώς καθυστερημένων ατόμων. Σε αντίθεση με τη βραχύχρονη μνήμη, η μακροχρόνια είναι τόσο προβληματική (Alyozzinne & Ysseldyk, 2006. Πολυχρονοπούλου, 2003).

Όπως αναφέρουν οι Alyozzinne και Ysseldyk (2006), τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα και με τη γλώσσα, καθώς έχουν γενικές γλωσσικές ελλείψεις και πολλές δυσκολίες στην κατανόηση και τη χρήση της γλώσσας, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν προβλήματα στην επικοινωνία. Τα γλωσσικά προβλήματα εξαρτώνται από το βαθμό νοητικής υστέρησης του παιδιού.

Αναλυτικότερα, οι ακαδημαϊκές τους ικανότητες είναι πολύ περιορισμένες και καθυστερούν να κατανοήσουν και να συλλάβουν τις πληροφορίες που δέχονται από τα διάφορα αντικείμενα διδασκαλίας. Ένα παιδί με νοητική υστέρηση ξεκινάει γύρω στα 7 να λέει ονομαστικά τα χρώματα, να μετράει και να γράφει την άλφα βήτα σε αντίθεση με παιδιά της ίδιας χρονολογικής ηλικίας αλλά χωρίς νοητική καθυστέρηση, τα οποία έχουν αποκτήσει αυτές τις επιδεξιότητες κάποια χρόνια νωρίτερα. Επιπλέον, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη διάκριση, στη σειροθέτηση και στην αναγνώριση αναλογιών.

Όπως αναφέρει η Πολυχρονοπούλου (2003) χαρακτηριστικό στοιχείο των παιδιών με νοητική καθυστέρηση αποτελούν οι περιορισμένες φυσικές και κινητικές τους ικανότητες. Στην εξωτερική τους εμφάνιση δεν παρατηρούνται έντονες διαφορές. Αντιμετωπίζουν όμως πολλά νευρολογικά προβλήματα, όπως επίσης και προβλήματα όρασης-ακοής. Αυτό το συμπέρασμα δεν είναι απόλυτο, καθώς υπάρχουν εξαιρέσεις παιδιών με ελαφριά νοητική καθυστέρηση, που μπορούν να επιδείξουν εξαιρετικές φυσικές και αθλητικές δεξιότητες. Τα παιδιά όμως που έχουν



μέτρια νοητική καθυστέρηση, καθώς τα περισσότερα έχουν βλάβες και διαταραχές στο κεντρικό τους νευρικό σύστημα, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν προβλήματα συντονισμού κι λεπτής κινητικότητας. Τα άτομα με σοβαρή ή βαθειά νοητική καθυστέρηση αντιμετωπίζουν τα πιο σοβαρά κινητικά προβλήματα, καθώς έχουν περιορισμένη ευκινησία και πολλοί από αυτούς δεν μπορούν να περπατήσουν, να σταθούν ή να καθίσουν, χωρίς υποστήριξη. Επίσης καθυστερούν πολύ στην πραγματοποίηση κάποιων απλών κινήσεων όπως για παράδειγμα να πάρουν ένα αντικείμενο ή να κάνουν περιστροφή του κεφαλιού τους (Jacobson & Mulick, 1996).

Χαρακτηριστικό των ατόμων με νοητική καθυστέρηση αποτελούν και τα προβλήματα επικοινωνίας με τον περίγυρο τους (Alyozzinne & Ysseldyk, 2006). Συχνά δυσκολεύονται να εκφραστούν όπως πρέπει ώστε να γίνουν κατανοητοί αλλά και να κατανοήσουν τα άτομα που τους μιλάνε. Πιο συγκεκριμένα πολλά από αυτά τα παιδιά δεν μιλάνε, δεν χρησιμοποιούν χειρονομίες με σκοπό να επικοινωνήσουν και δεν ανταποκρίνονται στα άτομα που τους απευθύνονται. Τα άτομα με πιο ήπια νοητική καθυστέρηση κατανοούν αλλά με πιο αργό ρυθμό και συνήθως παρουσιάζουν εκφραστικά προβλήματα στο λόγο. Ακόμα όπως αναφέρουν οι Zigler και Hoddap (1986), κάποια παιδιά με νοητική καθυστέρηση έχουν την τάση να αντιδρούν με αρνητικό τρόπο και απροθυμία σε κάτι που θα τους ζητηθεί να κάνουν.

Επιπλέον έχει διαπιστωθεί ότι τα άτομα με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν ακατάλληλες συμπεριφορές και συχνά είναι κοινωνικά και συναισθηματικά ανώριμα. Πολλοί άνθρωποι με σοβαρή νοητική καθυστέρηση αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην καθημερινότητα τους και συγκεκριμένα στις βασικές ανάγκες που έχει ο κάθε άνθρωπος. Για παράδειγμα δυσκολεύονται να ντυθούν, να φάνε, να ασκήσουν τα καθήκοντα τους, να ελέγξουν τις βιολογικές τους ανάγκες και να διατηρήσουν την προσωπική τους υγιεινή. Πολλά άτομα με σοβαρή νοητική υστέρηση χρειάζονται υποστήριξη και φροντίδα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του (Alyozzinne & Ysseldyk, 2006).

Το κάθε παιδί με νοητική καθυστέρηση έχει τη δική του ξεχωριστή προσωπικότητα και τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και προβλήματα. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά, αποτελούν γενικά χαρακτηριστικά, που συναντώνται σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση και παρουσιάζεται μέσω αυτών μία εικόνα των καταστάσεων που αντιμετωπίζουν πολλά από αυτά. Παρόλο αυτά το κάθε άτομο είναι διαφορετικό από το άλλο ως προς το βαθμό της νοητικής του καθυστέρησης,

ως προς τη συμπεριφορά του ή την κοινωνική του προσαρμογή και για το λόγο αυτό η κατάσταση του καθενός αντιμετωπίζεται με διαφορετικό τρόπο.

### **3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΧΕΔΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ**

#### **3.1 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ**

Το παιδικό σχέδιο αποτελεί έναν τρόπο αξιολόγησης της νοημοσύνης και ωριμότητας τους παιδιού, όπως ήδη έχει προαναφερθεί. Τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση συχνά δεν αποδίδουν τόσο ικανοποιητικά στο σχέδιο όσο τα παιδιά χωρίς νοητικά προβλήματα. Η χαμηλότερη επίδοση αυτών των παιδιών μπορεί να οφείλεται σε δύο παράγοντες. Όπως αναφέρουν οι Weisz, Yeates & Zigler (1983 στο Clements & Barret, 1994) τα παιδιά με σύνδρομο Down, ακολουθούν τα ίδια αναπτυξιακά στάδια με τα «φυσιολογικά» παιδιά, αλλά με πιο αργούς ρυθμούς, με αποτέλεσμα να σημειώνονται κάποιες διαφορές πάνω στα σχέδια τους. Παρόλο αυτά υπάρχει και μία δεύτερη εκδοχή όπως αναφέρουν οι Morss (1985) και Wishart (1993 στο Cox & Maynard, 1998), σύμφωνα με την οποία τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση ακολουθούν διαφορετικές στρατηγικές, με αποτέλεσμα να δημιουργούν σχέδια που διαφέρουν ποιοτικώς από των άλλων παιδιών (Clements & Barrett, 1994. Cox & Maynard, 1998). Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση δεν είναι πολλές, μερικές από αυτές αναφέρονται παρακάτω.

##### **3.1.1 Η ΕΡΕΥΝΑ ΤΩΝ COX & MAYNARD (1997)**

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Cox & Maynard, (1997) επιλέχτηκαν δεκαεπτά παιδιά (δώδεκα αγόρια και πέντε κορίτσια) με σύνδρομο Down. Η χρονολογική τους ηλικία ήταν εννιά ετών και τριών μηνών, ενώ η νοητική τους ηλικία ήταν τεσσάρων ετών και τριών μηνών. Εκτός από τα παιδιά αυτά, επιλέχτηκαν και άλλες δύο ομάδες με δεκαεπτά παιδιά η καθεμία, χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η μία ομάδα περιλάμβανε παιδιά που είχαν την ίδια χρονολογική ηλικία,

εννέα ετών και τριών μηνών με τα παιδιά που είχαν σύνδρομο Down και η άλλη ομάδα περιλάμβανε παιδιά της ίδιας νοητικής ηλικίας, τεσσάρων ετών και έξι μηνών, με τα παιδιά που είχαν το σύνδρομο.

Κατά τη διάρκεια της έρευνας, ζητήθηκε από τα παιδιά να σχεδιάσουν δύο ανθρώπινες φιγούρες. Το πρώτο σχέδιο ήταν ελεύθερο και μπορούσαν να σχεδιάσουν τη φιγούρα τους όπως την φαντάζονταν ενώ το δεύτερο σχέδιο ήταν ο σχεδιασμός μίας ανθρώπινης φιγούρας με βάση ένα μοντέλο που έβλεπαν.

Τα υλικά που δόθηκαν στα παιδιά ήταν μία λευκή κόλλα Α4 στο καθένα για κάθε σχέδιο και ένα μολύβι. Το μοντέλο του δεύτερου σχεδιασμού ήταν μία κούκλα με σχεδιασμένα όλα τα χαρακτηριστικά προσώπου, μαύρα μαλλιά και ρουχισμό.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down παρουσίασαν μία στασιμότητα, καθώς και στα δύο σχέδια που παρήγαγαν δεν υπήρξε βελτίωση. Στο σύνολο τους, τα παιδιά με σύνδρομο Down και τα παιδιά από την ομάδα με ίδια νοητική ηλικία παρήγαγαν λιγότερο λεπτομερείς ζωγραφιές από τα παιδιά της τρίτης ομάδας, χρονολογικής ηλικίας εννιά ετών και τριών μηνών, χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Αναλυτικότερα, μέσα από την έρευνα παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down δεν έδειξαν καμία βελτίωση στο δεύτερο σχέδιο λόγω της ελλειμματικής προσοχής τους. Όπως αναφέρει ο Stratford (1985) τα παιδιά με σύνδρομο Down αποσπούν την προσοχή τους από το ένα σημείο στο άλλο της ζωγραφιάς απότομα και όταν ξανά επιστρέφουν στο σημείο απ' όπου ξεκίνησαν μπερδεύονται ακόμα περισσότερο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση όμως, τα παιδιά αγνόησαν τις οδηγίες που δέχτηκαν και σχεδίασαν με τον τρόπο που ήθελαν, κάνοντας το δεύτερο σχέδιο ίδιο με το πρώτο. Αυτή είναι μία ακόμα τάση που παρατηρείται στα παιδιά με σύνδρομο Down. Τέλος τα σχέδια τους δεν είχαν τις ίδιες λεπτομέρειες, που είχαν τα σχέδια των άλλων δύο ομάδων και συγκεκριμένα το δεύτερο σχέδιο είχε λιγότερες λεπτομέρειες από το πρώτο (Cox & Maynard, 1997).

### **3.1.2 Η ΕΡΕΥΝΑ ΤΩΝ CLEMENTS & BARETT (1994)**

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από Clements & Barrett (1994) ζητήθηκε από 29 παιδιά και έφηβους με σύνδρομο Down και από 29 παιδιά χωρίς νοητικά ή μαθησιακά προβλήματα να σχεδιάσουν τέσσερα έργα, τα οποία είχαν ως θέμα τους τη μερική απόκρυψη. Συγκεκριμένα, το καθένα περιείχε δύο αντικείμενα, από τα οποία

το ένα ήταν μερικώς κρυμμένο πίσω από το άλλο. Σκοπός της έρευνας ήταν να αποδειχθεί εάν τα σχεδιαστικά έργα των παιδιών με σύνδρομο Down παρουσίαζαν επιβράδυνση στην ανάπτυξη σε σχέση με τα σχέδια των παιδιών χωρίς νοητικά προβλήματα ή εάν απλώς διέφεραν ποιοτικώς.

Η χρονολογική ηλικία των παιδιών με σύνδρομο Down ήταν πέντε ετών και επτά μηνών έως δεκαεπτά χρονών και δέκα μηνών και η νοητική τους ηλικία ήταν τρία ετών και δύο μηνών έως οχτώ ετών και τριών μηνών. Τα παιδιά χωρίς νοητικό πρόβλημα, είχαν χρονολογική ηλικία από τρία ετών και έντεκα μηνών έως εννιά ετών και δύο μηνών, ώστε η ωριμότητα τους να είναι ανάλογη με τα παιδιά που έπασχαν από σύνδρομο Down.

Οι συμμετέχοντες, είχαν ως υπόδειγμα τέσσερα χειροπιαστά αντικείμενα, τα οποία ήταν ένας άνθρωπος ύψους δώδεκα εκατοστών, ο οποίος βρισκόταν πίσω από έναν τοίχο από τούβλα, ύψους δέκα εκατοστών, ένας άνθρωπος δώδεκα εκατοστών, που βρισκόταν πίσω από έναν άσπρο τοίχο δέκα εκατοστών, μία μπάλα με διάμετρο επτά εκατοστών, η οποία βρισκόταν πίσω από έναν άσπρο τοίχο δέκα εκατοστών, η οποία ήταν μερικώς ορατή στο παιδί και μία μπάλα με διάμετρο επτά εκατοστά τοποθετημένη πίσω από μία ακριβώς ίδια μπάλα, με τέτοιο τρόπο ώστε ο συμμετέχων να έχει τη δυνατότητα να τη δει.

Επιπλέον δόθηκαν στα παιδιά τέσσερις συγκεκριμένες εικόνες που περιείχαν τα ίδια αντικείμενα ακριβώς, από τις οποίες η πρώτη απεικόνιζε τα δύο αντικείμενα τοποθετημένα οριζοντίως το ένα δίπλα στο άλλο, στη δεύτερη τα δύο αντικείμενα ήταν σχεδιασμένα κάθετα, το ένα πάνω από το άλλο, η τρίτη απεικόνιζε τα δύο αντικείμενα σχεδιασμένα με επικαλύψεις μεταξύ των περιγραμμάτων τους και στην τέταρτη τα δύο αντικείμενα ήταν πάλι σχεδιασμένα με επικαλύψεις μεταξύ των περιγραμμάτων τους αλλά με τη διαφορά ότι ένα τμήμα του περιγράμματος δεν είχε σχεδιαστεί, επειδή έπρεπε να μην είναι ορατό, ώστε να αποδίδεται με μεγαλύτερη σαφήνεια η μερική απόκρυψη.

Κατά τη διαδικασία της έρευνας, δόθηκε στον κάθε συμμετέχοντα ένα μεγάλο χοντρό μολύβι και μία κόλλα μεγέθους A4, ώστε να παράγει το σχέδιο του. Οι οδηγίες που δόθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας ήταν συγκεκριμένες και ίδιες για όλα τα παιδιά, καθώς όπως έχουν αναφέρει οι Barret και Bridson (1983) δυσνόητες και διαφοροποιημένες οδηγίες, μπορούν να επηρεάσουν το αποτέλεσμα των σχεδιαστικών έργων των παιδιών. Οι συμμετέχοντες εξετάστηκαν ατομικά. Κατά την εκτέλεση των σχεδιαστικών έργων, ο συμμετέχων είχε ως οδηγία να σχεδιάσει τα

δύο αντικείμενα, όπως ακριβώς τα έβλεπε μπροστά του εκείνη τη δεδομένη στιγμή. Στην επιλογή των εικόνων, το παιδί είχε την οδηγία, να επιλέξει την εικόνα, που απεικόνιζε τα δύο αντικείμενα, όπως επίσης τα έβλεπε μπροστά του εκείνη τη δεδομένη στιγμή.

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα, όπως αναφέρουν οι Clements and Barrett (1994) ήταν ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down, σημείωσαν μικρότερη επιτυχία σε σχέση με τα παιδιά χωρίς νοητικά και μαθησιακά προβλήματα. Το αποτέλεσμα αυτό όμως δεν οφείλεται μόνο στη νοητική καθυστέρηση αλλά και στη χρήση διαφορετικών τρόπων σχεδίασης από τα παιδιά με σύνδρομο Down.

Αναλυτικότερα παρατηρήθηκαν κάποιες συγκεκριμένες διαφορές μεταξύ των παιδιών χωρίς σύνδρομο Down και των παιδιών με σύνδρομο Down. Τα τελευταία, σχεδίασαν τις περισσότερες φορές τα αντικείμενα με επικαλύψεις μεταξύ των περιγραμμάτων τους, προκαλώντας διαφάνειες-ακτινογραφίες μεταξύ των δύο αντικείμενων. Σπάνια απεικόνισαν τη μερική απόκρυψη, έτσι ώστε να παραλείπονται τα σημεία των αντικειμένων, που κανονικά δεν είναι ορατά. Επίσης, δεν σχεδίαζαν συστηματικά με διαφορετικό μέγεθος τις μπάλες κατά την οριζόντια παράταξη τους, όπως έκαναν τα άλλα παιδιά. Μέσω αυτών των παραδειγμάτων αποδεικνύεται, ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down χρησιμοποιούν διαφορετικές σχεδιαστικές στρατηγικές από τα παιδιά χωρίς σύνδρομο.

Σημαντικές διαφορές σημειώθηκαν και σε άλλα σημεία. Συγκεκριμένα στο θέμα με τον άνθρωπο πίσω από τον τοίχο παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down, σχεδίαζαν τον τοίχο ξεκινώντας από τη βάση του και σχηματίζοντας το κάθε τούβλο ξεχωριστά ενώ αντίθετα η άλλη ομάδα παιδιών σχεδίαζε τον τοίχο από πάνω προς τα κάτω, ως ένα ενιαίο σύνολο. Το συγκεκριμένο παράδειγμα δεν οφείλεται σε κάποιο κινητικό πρόβλημα των παιδιών αλλά στο διαφορετικό τρόπο σκέψης και προγραμματισμού.

Μέσα από τα αποτελέσματα τα έρευνας, έγινε αντιληπτό ότι όλα τα παιδιά στο σύνολο τους, ανεξάρτητα από την ομάδα, στην οποία άνηκαν σημείωσαν μεγαλύτερη επιτυχία στην επιλογή φωτογραφίας από ότι στον σχεδιασμό, καθώς αποτελεί μία πιο εύκολη διαδικασία. Επίσης, παρατηρήθηκε μία ιδιαίτερη δυσκολία στο σχεδιαστικό θέμα με τα δύο ίδια αντικείμενα, καθώς όπως ανέφερε και η Cox (1985) τα παιδιά απεικονίζουν με μεγαλύτερη ευκολία τη μερική απόκρυψη, όταν τα σχέδια είναι διαφορετικού είδους.

Το συμπέρασμα, που προκύπτει από την έρευνα των Clements και Barrett (1994) είναι ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down δεν παρουσιάζουν απλώς μία πιο αργή σχεδιαστική ανάπτυξη, σε σχέση με τα άλλα παιδιά, χωρίς προβλήματα αλλά χρησιμοποιούν και διαφορετικές στρατηγικές για την απεικόνιση σχεδίων με μερική απόκρυψη. Για το λόγο αυτό πρέπει αυτά τα παιδιά να προσεγγίζονται με διαφορετικό τρόπο πάνω στα συγκεκριμένα αναπτυξιακά προβλήματα και όχι σε σύγκριση με παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν τις ίδιες καταστάσεις.

### **3.1.3 Η ΕΡΕΥΝΑ ΤΩΝ LAWS & LAWRENCE (2000)**

Σε έρευνα, που πραγματοποιήθηκε από τους Laws και Lawrence (2000) επιλέχτηκαν δεκαεπτά παιδιά (δέκα κορίτσια και επτά αγόρια) με σύνδρομο Down, χρονολογικής ηλικίας επτά χρονών και επτά μηνών έως δεκατριών ετών και εννιά μηνών και νοητικής ηλικίας τριών χρονών και δύο μηνών μέχρι οχτώ χρονών και τριών μηνών. Επιπλέον επιλέχτηκαν από νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία άλλα δεκαεπτά τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά, χρονολογικής ηλικίας τεσσάρων ετών έως οχτώ ετών και έξι μηνών.

Κατά τη διαδικασία της έρευνας ζητήθηκε από τα παιδιά να σχεδιάσουν με βάση δύο μοντέλα που είχαν μπροστά τους. Τα μοντέλα ήταν ένα παιχνίδι (αρκουδάκι) ύψους δεκατριών εκατοστών και ένα βάζο, ύψους οκτώμισι εκατοστών και διαμέτρου επτά εκατοστών. Το αρκουδάκι τοποθετήθηκε μέσα στα δύο βάζα (διαφανές και μη διαφανές) με τρεις διαφορετικούς τρόπους: δίπλα στο βάζο, μέσα στο βάζο και πίσω από το βάζο. Οι οδηγίες που δόθηκαν ήταν συγκεκριμένες και ίδιες για όλα τα παιδιά. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από το κάθε παιδί να σχεδιάσει το αρκουδάκι και το βάζο όπως ακριβώς τα βλέπει μπροστά του εκείνη τη στιγμή.

Για το σχεδιασμό δόθηκαν στον κάθε συμμετέχοντα ένα χοντρό μολύβι και μία μεγάλη κόλλα χαρτί Α3, ώστε να αποφευχθούν πιθανά λάθη λόγω μικρού χώρου.

Επιπλέον, ζητήθηκε από τις δύο ομάδες παιδιών εκτός από την εκτέλεση των σχεδιαστικών έργων, να πραγματοποιήσουν κάποιες μικρές δραστηριότητες, ώστε να κατανοήσουν την έννοια του χώρου. Αναλυτικότερα, πάνω σε μία επιφάνεια είχε τοποθετηθεί από τους ειδικούς, ένα παιχνίδι (πάπια), το οποίο ήταν εσωτερικά κούφιο και ανοιχτό από πάνω, ύψους δεκατριών εκατοστών μπροστά ακριβώς από το παιδί που εξεταζόταν κάθε φορά. Έπειτα, δόθηκε στο κάθε παιδί μία μικρή κούκλα και την πρώτη φορά του ζητήθηκε να την τοποθετήσει μπροστά από την πάπια, τη δεύτερη



φορά δίπλα από την πάπια, την τρίτη φορά μέσα και την τελευταία πίσω από την πάπια.

Αφού ολοκλήρωσαν όλα τα παιδιά τα σχεδιαστικά τους έργα, οι ειδικοί παρατήρησαν ότι τα παιδιά και των δύο ομάδων απεικόνισαν το αρκουδάκι με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Αξιοπρόσεχτο ήταν ότι τα σχέδια περιείχαν πολλά ανθρώπινα χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, κάποια παιδιά προσέθεσαν αφαλό και μαλλιά στο αρκουδάκι. Πολλά παιδιά ξέχασαν να σχεδιάσουν τα αυτιά του. Ένα παιδί με σύνδρομο Down σχεδίασε κουμπιά και μπότες στο αρκουδάκι του. Σε γενικές γραμμές, τα σχέδια που παρήχθησαν από παιδιά με σύνδρομο Down, έδειξαν τη σχεδιαστική τους ωριμότητα, τις στρατηγικές που ακολουθούν για να αναπαραστήσουν τις χωρικές σχέσεις αλλά και άλλα χαρακτηριστικά της σχεδιαστικής τους ανάπτυξης. Και στις δύο ομάδες παιδιών, παρατηρήθηκε μεγάλη ποικιλία σχεδιαστικών δεξιοτήτων μέσα από τα σχέδια τους, με τη διαφορά ότι το «αρκουδάκι», στο σχεδιαστικό έργο όπου έπρεπε να σχεδιαστεί δίπλα στο βάζο, σχεδιάστηκε με περισσότερη ωριμότητα και ακρίβεια από τα παιδιά με το σύνδρομο Down.

Στην αναπαράσταση των χωρικών σχέσεων, ελάχιστα παιδιά απεικόνισαν τη μερική απόκρυψη μεταξύ των αντικειμένων, καθώς η συγκεκριμένη τεχνική χρησιμοποιείται από τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά στην ηλικία των οχτώ ετών. Εξαίρεση στη συγκεκριμένη έρευνα αποτέλεσε ένα κορίτσι, με σύνδρομο Down και νοητική ηλικία λιγότερο από έξι ετών.

Επιπλέον παρατηρήθηκε πλήθος επικαλύψεων μεταξύ των περιγραμμάτων των σχεδίων, τα οποία κατέληγαν σε σχέδια διαφάνειες-ακτινογραφίες. Ακόμα, πολλά παιδιά σχεδίαζαν τμηματικά τα σχέδια τους και προχωρούσαν στο επόμενο σχέδιο αφού πρώτα είχαν οπωσδήποτε ολοκληρώσει το προηγούμενο.

Ωστόσο ένας σπουδαίος παράγοντας, που συχνά δυσκόλευε τα παιδιά με σύνδρομο Down ήταν η έλλειψη ευχέρειας που είχαν με τη χρήση του μολυβιού και η αδυναμία ελέγχου των κινήσεων τους κατά τη διάρκεια σχεδίασης. Αυτά τα προβλήματα συχνά οδηγούν τα παιδιά αυτά στην ανάπτυξη διαφορετικών στρατηγικών σχεδίασης (Laws & Laurence 2000).

Συμπερασματικά, μέσα από την παραπάνω έρευνα όπως αναφέρουν οι Laws και Laurence (2000) προκύπτει ότι τα παιδιά με σύνδρομο Down ακολουθούν μία διαφορετική πορεία ανάπτυξης από τα φυσιολογικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Πολλά από τα σχέδια τους ήταν αρκετά καλά και σε πολλές περιπτώσεις ήταν σχεδιασμένα



με περισσότερη ωριμότητα από τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και νοητικά προβλήματα, παρόλο αυτά όμως δεν αποτελούν κριτήριο της γενικότερης ανάπτυξης τους.

### **3.1.4 Η ΕΡΕΥΝΑ ΤΩΝ EAMES & COX (1993)**

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από Eames και Cox (1993) ζητήθηκε από αυτιστικά παιδιά να σχεδιάσουν μία μεγάλη ποικιλία σχεδιαστικών έργων. Συγκεκριμένα επιλέχθηκαν δεκατρία παιδιά με αυτισμό, των οποίων η χρονολογική ηλικία ήταν δεκατρία ετών και τεσσάρων μηνών ενώ η νοητική τους ηλικία ήταν οχτώ ετών και τριών μηνών. Επιπλέον, στην έρευνα συμμετείχαν και δεκατρία παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ή νοητικά προβλήματα με χρονολογική ηλικία δεκατριών ετών και τεσσάρων μηνών και νοητική δεκατεσσάρων ετών και τριών μηνών. Επιπλέον συμμετείχε μία ακόμα ομάδα παιδιών χωρίς νοητικά προβλήματα ή μαθησιακές δυσκολίες αλλά μικρότερης χρονολογικής ηλικίας, έξι ετών και δέκα μηνών και νοητικής ηλικίας οχτώ ετών και πέντε μηνών. Η τελευταία ομάδα, που ζητήθηκε για να συμμετάσχει στην έρευνα, αποτελούνταν από δεκατρία παιδιά με σύνδρομο Down, των οποίων η χρονολογική ηλικία ήταν δεκαέξι ετών και ενός μηνών και νοητική τους ηλικία ήταν επτά ετών και εννέα μηνών.

Τα σχέδια που έπρεπε να σχεδιάσουν τα παιδιά ήταν (1) μία μεμονωμένη κούπα και (2) ένα ζευγάρι από κούπες, (3) έναν κύβο με το σωστό αριθμό πλευρών και με διαφορετικό χρωματισμό στην κάθε πλευρά του κύβου, (4) δύο κύβους, από τους οποίους στο πρώτο σχέδιο, ο ένας θα ήταν δίπλα στον άλλον, στο δεύτερο σχέδιο ο ένας θα ήταν πάνω από τον άλλον και στο τρίτο σχέδιο ο ένας πίσω από τον άλλον, (5) τρεις κύβους, από τους οποίους, ο ένας θα βρισκόταν πίσω από τον άλλον και ο τρίτος δίπλα στον κύβο, που ήταν μπροστά, (6) δύο μπάλες, από τις οποίες η μία θα ήταν μερικώς κρυμμένη πίσω από την άλλη (7) ένα τραπέζι από το οποίο θα έπρεπε να φαίνεται η επιφάνεια του και να έχει τον κατάλληλο αριθμό ποδιών.

Σε κάποια από τα σχεδιαστικά θέματα, όπως στην απεικόνιση των δύο κύβων ο ένας «δίπλα» στον άλλον και ο ένας «πάνω» στον άλλον, και στη σχεδίαση του κατάλληλου αριθμού ποδιών στο τραπέζι, όλες οι ομάδες παιδιών είχαν επιτυχία. Μεγάλη διαφορά επιτυχίας μεταξύ των ομάδων υπήρξε στα σχέδια, όπου ζητούνταν η μερική απόκρυψη ενός αντικειμένου, καθώς τα παιδιά της ομάδας με μεγαλύτερη χρονολογική ηλικία (χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και νοητικά προβλήματα) τα πήγαν

πολύ καλύτερα από τα υπόλοιπα παιδιά. Τα παιδιά με αυτισμό, είχαν λιγότερες επιτυχίες συγκριτικά με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες των δύο ομάδων ίδιας νοητικής ηλικίας και αντίστοιχα χρονολογικής αλλά περισσότερες συγκριτικά με τα παιδιά, που είχαν σύνδρομο Down, καθώς η νοητική τους ηλικία ήταν ελαφρώς κατώτερη (Eames & Cox, 1993).

### 3.2 ΣΥΝΟΨΗ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Συνοψίζοντας μέσα από τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα διαπιστώνεται ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση τις περισσότερες φορές δεν απέδωσαν τόσο ικανοποιητικά στα θέματα που τους ζητήθηκαν όσο τα παιδιά χωρίς νοητικά προβλήματα που συμμετείχαν στην έρευνες. Τα περισσότερα από τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση χρησιμοποιούσαν διαφορετικές στρατηγικές σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά κατά το σχεδιασμό. (Clements & Barrett, 1994; Laws & Lawrence, 2000). Αναλυτικότερα διαφορετικές στρατηγικές χρησιμοποιήθηκαν κατά την απεικόνιση των χωρικών σχέσεων και της μερικής απόκρυψης. Συγκεκριμένα τα περισσότερα σχέδια μερικής απόκρυψης κατέληγαν σε διαφάνειες-ακτινογραφίες, καθώς ήταν μία διαδικασία που τους δυσκόλευε αρκετά (Clements & Barrett, 1994. Eames & Cox, 1993. Laws & Lawrence, 2000). Επιπλέον πολλές φορές είχαν διαφορετικό προγραμματισμό κατά τη σχεδιαστική διαδικασία σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά (Clements & Barrett, 1994)

Ακόμα τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση δυσκολεύονταν να συγκεντρωθούν στο σχεδιαστικό τους έργο και συχνά αγνοούσαν τις οδηγίες που τους είχαν δώσει. (Cox & Maynard, 1997). Βέβαια είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι σε κάποιες περιπτώσεις τα σχέδια τους παρουσίαζαν περισσότερη ωριμότητα και περιλάμβαναν πιο πολλές λεπτομέρειες από τα σχέδια των παιδιών χωρίς νοητικά προβλήματα ή μαθησιακές δυσκολίες (Laws & Lawrence, 2000) αλλά τις περισσότερες φορές συνέβη το αντίθετο.

Μέσα από τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση πρέπει να δέχονται μία διαφορετική προσέγγιση από τα παιδιά χωρίς νοητικά προβλήματα, καθώς απ' ότι διαπιστώθηκε μέσα από τα ερευνητικά δεδομένα σκέφτονται με διαφορετικό τρόπο και ακολουθούν διαφορετικές στρατηγικές.

## 4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΕΥΝΑ

### 4.1 Η ΛΟΓΙΚΗ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα διερευνά τη σχεδιαστική ικανότητα των παιδιών με νοητική καθυστέρηση. Προηγούμενες έρευνες (Clements & Barrett, 1994. Cox & Maynard, 1997. Laws & Lawrence, 2000) έδειξαν ότι παιδιά με νοητική καθυστέρηση ακολουθούν διαφορετικές στρατηγικές σχεδίασης και για το λόγο αυτό είναι προτιμότερο να μην εξετάζονται συγκριτικά με παιδιά χωρίς νοητικά προβλήματα. Κατά τη διάρκεια της έρευνας επιχειρήθηκε να εξετασθεί η πληρότητα του σχεδίου και οι λεπτομέρειες που περιλαμβάνει, ώστε να διασαφηνιστεί το επίπεδο στο οποίο βρίσκεται το κάθε παιδί.

Στόχος της έρευνας είναι να μελετηθεί αν η υποβοήθηση των παιδιών κατά τη σχεδιαστική διαδικασία μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της σχεδιαστικής τους προσπάθειας. Λέγοντας υποβοήθηση εννοούμε την άρση ορισμένων διαδικαστικών προβλημάτων, που έχει βρεθεί ότι δυσχεραίνουν τη σχεδιαστική απόδοση (Freeman, 1980. Golomb, 1981. Thomas & Tsalimi, 1988).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσα από έξι διαφορετικές φάσεις. Αναλυτικότερα στην πρώτη φάση της έρευνας ζητήθηκε από τα παιδιά να σχεδιάσουν δύο σχεδιαστικά θέματα στηριζόμενα στις προσωπική τους εμπειρία. Στη δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκε μία συζήτηση με την ερευνήτρια για τα στοιχεία και τις λεπτομέρειες από τις οποίες αποτελούνται τα σχεδιαστικά θέματα, ώστε τα παιδιά να τις συμπεριλάβουν στα σχέδιά τους. Στην τρίτη φάση η ερευνήτρια υπαγόρευσε στα παιδιά κατά τη διάρκεια της σχεδίασης τα βασικά στοιχεία που πρέπει να συμπεριλάβουν στα σχέδιά τους, έτσι ώστε τα παιδιά να μην χρειάζεται να καταβάλουν προσπάθεια για να θυμηθούν τα μέρη του σχεδίου και τη σειρά σχεδίασης τους αλλά να αφοσιώσουν την προσοχή τους μόνο στο σχεδιασμό και να παράγουν πιο οργανωμένα έργα. Στην τέταρτη φάση πραγματοποιήθηκε παράλληλος σχεδιασμός του παιδιού με την ερευνήτρια, με αποτέλεσμα το παιδί να σχεδιάζει παρατηρώντας ταυτόχρονα τον τρόπο που σχεδίαζε η ερευνήτρια. Στην πέμπτη φάση δόθηκαν στα παιδιά προσχεδιασμένα υποδείγματα που περιείχαν τα ίδια σχεδιαστικά θέματα, με σκοπό τα παιδιά να πραγματοποιήσουν τα σχέδιά τους, αφού πρώτα τα παρατηρήσουν. Μέσω των υποδειγμάτων τα παιδιά παρατήρησαν τη δισδιάστατη απεικόνιση των σχεδιαστικών θεμάτων και συγκεκριμένα τον σχεδιασμό τους και τη

σύνδεση των διαφόρων μερών μεταξύ τους. Τέλος στην έκτη φάση τα παιδιά σχεδίασαν χωρίς κάποιο βοηθητικό μέσο, όπως και στην πρώτη φάση, ώστε να διαπιστωθεί αν παρουσίασαν βελτίωση ή αν οι επιδόσεις τους παρέμειναν σταθερές.

Τα θέματα που ανατέθηκαν στα παιδιά ήταν ο σχεδιασμός μίας ανθρώπινης φιγούρας και ο σχεδιασμός ενός σπιτιού, πίσω από το οποίο βρισκόταν μερικώς κρυμμένο ένα αρκουδάκι. Τα συγκεκριμένα σχεδιαστικά έργα επιλέχτηκαν, διότι είναι γνωστά θέματα στα παιδιά και έχουν αποτελέσει αρκετές φορές αντικείμενο μελέτης στο παρελθόν (Arnheim, 1974. Clark, 1987. Cox, 1993. Freeman, 1980; Luquet, 1913) Μέσα από αυτά τα σχεδιαστικά έργα μπορούν να εντοπιστούν και να εξεταστούν διάφορα σχεδιαστικά γνωρίσματα. Αναλυτικότερα, εξετάστηκε ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αποδίδουν την ανθρώπινη φιγούρα. Πιο συγκεκριμένα μελετήθηκε αν την σχεδιάζουν με τη μορφή του γυρίνου ή με τη μορφή της τυπικής ανθρώπινης φιγούρας. Επιπλέον παρατηρήθηκε αν τα παιδιά συμπεριλαμβάνουν όλα τα απαραίτητα χαρακτηριστικά της φιγούρας στο σχέδιό τους και αν προσθέτουν επιπλέον λεπτομέρειες. Στο σχεδιαστικό έργο με το αρκουδάκι που είναι μερικώς κρυμμένο πίσω από το σπίτι, σκοπός ήταν να παρατηρηθεί ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά απεικονίζουν τη μερική απόκρυψη. Τέλος, διερευνήθηκαν οι δομές και οι αναλογίες των σχεδίων των παιδιών.

Στην έρευνα αυτή επιχειρείται να διαπιστωθεί:

1. Αν παράγονται σχέδια με περισσότερες σχεδιαστικές λεπτομέρειες και περισσότερα χαρακτηριστικά στοιχεία, μετά από τη συζήτηση με την ερευνήτρια.
2. Αν παράγονται σχεδιαστικά έργα με περισσότερο προγραμματισμό, μετά την αναλυτική υπαγόρευση των χαρακτηριστικών τους στοιχείων από την ερευνήτρια
3. Αν παράγονται φιγούρες σε πιο βελτιωμένη εκδοχή και το σχέδιο μερικής απόκρυψης αποδίδεται με πιο άρτιο τρόπο, μετά από τον παράλληλο σχεδιασμό με την ερευνήτρια και τη σχεδίαση των θεμάτων μέσω της παρατήρησης των προσχεδιασμένων υποδειγμάτων.
4. Αν η ποιότητα των σχεδίων των παιδιών στην έκτη και τελική φάση έχει βελτιωθεί και τα σχέδιά τους μοιάζουν με τα σχέδια των παιδιών χωρίς νοητική καθυστέρηση.

Λόγω της έλλειψης αντίστοιχων ερευνητικών δεδομένων δεν μπορούν διατυπωθούν συγκεκριμένες υποθέσεις.

## 4.2 ΜΕΘΟΔΟΣ

### 4.2.1 ΔΕΙΓΜΑ

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο 1<sup>ο</sup> ειδικό σχολείο του Βόλου (Νέα Ιωνία). Κατά τη διάρκεια της εξετάστηκαν 12 παιδιά (8 αγόρια και 4 κορίτσια) με νοητική καθυστέρηση. Η χρονολογική ηλικία των παιδιών κυμάνθηκε από 7 έως 15 ετών. Τα στοιχεία για τη νοημοσύνη και το ιστορικό των παιδιών βασίζονται στην ψυχολόγο του σχολείου. Για τον υπολογισμό του βαθμού της νοητικής καθυστέρησης συνεκτιμήθηκαν οι νοητικές ικανότητες και οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Τα παιδιά προέρχονται από χαμηλά, μεσαία και ανώτερα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα.

Συγκεκριμένα:

- Το Π1 είναι 9 ετών και 8 μηνών. Παρουσιάζει σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Η νοητική του καθυστέρηση είναι ελαφριάς μορφής και ο δείκτης νοημοσύνης: Λεκτική Νοημοσύνη (Λ.Ν.)73, Πρακτική Νοημοσύνη (Π.Ν.)70, Γενικός Δείκτης (Γ.Δ.) 68.
- Το Π2 είναι 10 ετών και 4 μηνών. Παρουσιάζει ελαφρά νοητική ανεπάρκεια και περιβαλλοντική στέρηση καθώς ζει σε ορφανοτροφείο. Δεν υπάρχει ο δείκτης νοημοσύνης.
- Το Π3 είναι 13 ετών και 3 μηνών. Έχει το σύνδρομο Williams και περιβαλλοντική στέρηση καθώς ζει επίσης σε ορφανοτροφείο. Ο δείκτης νοημοσύνης του είναι Λ.Ν 50, Π.Ν. 50 και Γ.Δ. 43.
- Το Π4 είναι 15 ετών ακριβώς και παρουσιάζει ελαφρά νοητική ανεπάρκεια και ανωριμότητα. Ο δείκτης νοημοσύνης της είναι Λ.Ν. 69, Π.Ν. 63, Γ.Δ. 61.
- Το Π5 είναι 9 ετών και 7 μηνών. Παρουσιάζει νοητική ανωριμότητα, προβλήματα στη συμπεριφορά και επιληψία. Ο δείκτης νοημοσύνης του είναι Λ.Ν. 67, Π.Ν. 77 και Γ.Ν 68.

- Το Π6 είναι 9 ετών 10 μηνών. Έχει ελαφρά προς μέτρια νοητική καθυστέρηση και προβλήματα λόγου. Η διάγνωση του δεν έχει ολοκληρωθεί ακόμα και είναι πιθανό να υπάρχουν και άλλα προβλήματα, τα οποία δεν έχουν εντοπιστεί. Δεν έχει διαγνωστεί ο δείκτης νοημοσύνης του.
- Το Π7 είναι 8 ετών και 8 μηνών. Παρουσιάζει μέτριου βαθμού νοητική υστέρηση, νοητική ανεπάρκεια, επιληψία και προβλήματα λόγου και ομιλίας. Δεν υπάρχει δείκτης νοημοσύνης.
- Το Π8 είναι 9 ετών και 5 μηνών. Έχει ελαφρά νοητική υστέρηση, νοητική ανωριμότητα και καθυστέρηση στο λόγο, καθώς ζει σε δίγλωσσο περιβάλλον. Δεν υπάρχει δείκτης νοημοσύνης.
- Το Π9 είναι 7 ετών και 2 μηνών. Έχει ελαφρά νοητική καθυστέρηση και αποσπάσεις προσοχής. Δεν έχει διαγνωστεί ο δείκτης νοημοσύνης.
- Το Π10 είναι 7 ετών και 10 μηνών. Παρουσιάζει ελαφρά προς μέτρια νοητική καθυστέρηση. Η διάγνωση του δεν είναι ολοκληρωμένη. Ο δείκτης νοημοσύνης του δεν υπάρχει.
- Το Π11 είναι 7 ετών 3 μηνών. Έχει ελαφρά νοητική καθυστέρηση, νοητική ανωριμότητα και προβλήματα λόγου και ομιλίας. Ο δείκτης νοημοσύνης δεν έχει διαγνωστεί.
- Το Π12 είναι 10 ετών και 5 μηνών. Παρουσιάζει μέτρια νοητική καθυστέρηση, νοητική ανεπάρκεια, προβλήματα λόγου και ομιλίας και επιληψία. Δείκτης νοημοσύνης δεν υπάρχει.

#### 4.2.2 ΥΛΙΚΑ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Σε κάθε παιδί δόθηκαν κόλλες λευκού χαρτιού Α4, ένα μολύβι HB και μία γόμα. Η διαδικασία της έρευνας πραγματοποιήθηκε σε μία άδεια αίθουσα, όπου το κάθε παιδί εξετάστηκε ατομικά. Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας ζητήθηκε από τα παιδιά να σχεδιάσουν δύο διαφορετικά σχέδια σε διαφορετική κόλλα το καθένα. Στο τέλος του κάθε σχεδίου, σημειωνόταν ο χρόνος παραγωγής του, ο οποίος συνήθως ήταν πέντε με 5΄ με 10΄ στο κάθε παιδί.

#### 4.2.3 ΣΧΕΔΙΑΣΤΙΚΑ ΕΡΓΑ

Οι βασικές σχεδιαστικές εντολές που δόθηκαν στα παιδιά ήταν οι εξής:

- 1) «Ζωγράφισε μου έναν άνθρωπο»
- 2) «Ζωγράφισε μου ένα αρκουδάκι, πίσω από ένα σπίτι»

Οι εντολές προσαρμόζονταν ανάλογα με τη σχεδιαστική φάση στην οποία άνηκαν.

#### 4.2.4 ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα στο ειδικό σχολείο χωρίστηκε σε έξι φάσεις περισυλλογής σχεδιαστικών έργων. Η κάθε φάση πραγματοποιήθηκε μέσα σε μία μέρα. Για την μετάβαση από τη μια στην άλλη φάση υπήρξε απόσταση μία με δύο μέρες. Η τελευταία φάση (6<sup>η</sup>) απείχε χρονικά από τις υπόλοιπες φάσεις τρεις εβδομάδες, ώστε να διαπιστωθεί αν υπήρξε βελτίωση ή σταθερότητα στα σχέδια τους.

1. Στην πρώτη φάση ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν πρώτα έναν άνθρωπο και στη συνέχεια ένα αρκουδάκι μερικώς κρυμμένο πίσω από ένα σπίτι.

2. Στη δεύτερη φάση ζητήθηκε από τα παιδιά να σχεδιάσουν τα ίδια σχέδια, δηλαδή έναν άνθρωπο και ένα αρκουδάκι μερικώς κρυμμένο πίσω από ένα σπιτάκι, αφού προηγήθηκε πρώτα μία συζήτηση για τα συγκεκριμένα σχέδια. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά ενημερώθηκαν σχετικά με διάφορες λεπτομέρειες που αφορούν τα σχέδια, όπως ότι ο άνθρωπος έχει μάτια, μύτη και στόμα, χέρια, πόδια κ.λ.π. Επιπλέον, ότι το αρκουδάκι έχει μάτια, μύτη, στόμα και ότι είναι κρυμμένο πίσω από το σπιτάκι με αποτέλεσμα να μην φαίνεται το μισό του σώμα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, η ερευνήτρια ενημέρωσε τα παιδιά για όλες τις λεπτομέρειες των σχεδίων ώστε να τις συμπεριλάβουν στα σχέδια τους.

3. Στην τρίτη φάση ζητήθηκε από τα παιδιά να σχεδιάσουν τα ίδια σχέδια με τη διαφορά ότι η ερευνήτρια υπαγόρευε κάθε φορά στα παιδιά τι πρέπει να σχεδιάσουν. Για παράδειγμα, στο σχέδιο του ανθρώπου τους ζήτησε να σχεδιάσουν με τη σειρά τα



όλα τα χαρακτηριστικά της ανθρώπινη φιγούρας .Πιο συγκεκριμένα τους υπαγόρευε κάθε φορά τι πρέπει να σχεδιάσουν με τον εξής τρόπο: «Ζωγράφισε πρώτα το κεφάλι, στη συνέχεια ζωγράφισε τα μάτια, τη μύτη και τέλος το στόμα».

4. Στην τέταρτη φάση, τα παιδιά σχεδίασαν τα ίδια θέματα, με τη διαφορά ότι αυτή τη φορά τα σχεδίασαν παράλληλα με την ερευνήτρια. Δηλαδή η ερευνήτρια, ζωγράφισε τα σχέδια με μία συγκεκριμένη σειρά και τα παιδιά ακολούθησαν τον σχεδιασμό με τον ίδιο τρόπο, παράλληλα με την ερευνήτρια.

5. Στην πέμπτη φάση, ζήτησε από τα παιδιά να σχεδιάσουν ξανά τα ίδια σχέδια παρατηρώντας τα προσχεδιασμένα υποδείγματα. Δηλαδή κατά τη διάρκεια αναπαραγωγής σχεδίου οι μαθητές παρατήρησαν πρώτα τον τρόπο με τον οποίο έχει σχεδιαστεί το προσχεδιασμένο υπόδειγμα και στη συνέχεια σχεδίασαν το δικό τους, συμπεριλαμβάνοντας όλες τις απαραίτητες λεπτομέρειες.

6. Στην έκτη φάση τα παιδιά σχεδίασαν τα ίδια θέματα ακριβώς, χωρίς υποδείξεις, οδηγίες και βοήθεια από την ερευνήτρια όπως και στην πρώτη φάση με σκοπό να διαπιστωθεί αν τα παιδιά παρουσίασαν βελτίωση στην ποιότητα των σχεδίων τους σε σχέση με το πρώτο σχέδιο που αναπαρήγαγαν ή αν η ποιότητα των σχεδίων τους παρέμεινε σταθερή.

## 5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας. Αναλυτικότερα θα παρατεθεί η ποιοτική ανάλυση των δύο σχεδιαστικών θεμάτων των παιδιών, κατά τη διάρκεια των έξι σχεδιαστικών φάσεων. Μέσα από την επεξήγηση του κάθε σχεδίου, θα διαπιστωθεί αν οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν σε κάθε εξελικτική φάση, συνέβαλαν στη βελτίωση της σχεδιαστικής απόδοσης των παιδιών. Η σχεδιαστική πορεία του κάθε παιδιού για κάθε θέμα, αποδίδεται μέσα από πίνακες που περιέχουν τα σχέδια των παιδιών, με τη σειρά που πραγματοποιήθηκαν.

**Πίνακας 5.1.1:** Σχεδιαστική απόδοση του ανθρώπου από το Π1.

Υπενθυμίζουμε ότι στον πίνακα απεικονίζονται οι έξι σχεδιαστικές φάσεις της ανθρώπινης φιγούρας από το Π1.

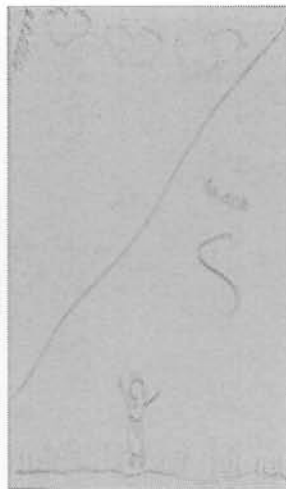
**Α΄ΦΑΣΗ**



**Β΄ΦΑΣΗ**



**Γ΄ΦΑΣΗ**



**Δ΄ΦΑΣΗ**



**Ε΄ΦΑΣΗ**



**ΣΤ΄ΦΑΣΗ**



**5.1** Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν οι σχεδιαστικές προσπάθειες του παιδιού Π1. (Το Π1 έχει ελαφρά νοητική καθυστέρηση και αντιμετωπίζει γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες.)

#### **5.1.1 Π1:** Σχέδια ανθρώπου

**Α΄Φάση:** Στην πρώτη σχεδιαστική φάση η φιγούρα του ήταν πολύ μικρού μεγέθους, ίσως επειδή το παιδί δεν της είχε δώσει την ανάλογη σημασία, καθώς ξεκίνησε τη ζωγραφιά του με άλλα σχέδια. Συγκεκριμένα, σχεδίασε έναν γυρίνο αποτελούμενο από κεφάλι και χαρακτηριστικά προσώπου (μάτια, μύτη, στόμα) και στην πορεία σχεδίασε τα πόδια με δύο κάθετες μονές γραμμές. Επιπλέον έκανε μαλλιά στη φιγούρα του και στο τέλος σχεδίασε και τα χέρια, προσαρτημένα στο κεφάλι με δύο μονές γραμμές.

**Β΄Φάση:** Στη δεύτερη σχεδιαστική φάση αφού προηγήθηκε η συζήτηση με την ερευνήτρια για τις λεπτομέρειες που συμπεριλαμβάνονται στο σχέδιο, το παιδί σχεδίασε μία μικρού μεγέθους ανθρώπινη φιγούρα, με τη μορφή γυρίνου. Αναλυτικότερα, σχεδίασε τον άνθρωπο, κάνοντας πρώτα το κεφάλι και όλα τα χαρακτηριστικά προσώπου μαζί με κάποια επιπλέον, τα οποία δεν είχε σχεδιάσει στην προηγούμενη φάση. Συγκεκριμένα σχεδίασε μάτια, μύτη, στόμα, φρύδια και αυτιά. Στην πορεία έκανε τα πόδια, τραβώντας δύο κάθετες μονές γραμμές και πρόσθεσε στις άκρες τους τα παπούτσια. Στο τέλος σχεδίασε τα χέρια, προσαρτώντας δύο μονές γραμμές στο κεφάλι. Στη δεύτερη φάση υπάρχει μία εμφανής βελτίωση στην ανθρώπινη φιγούρα, καθώς το παιδί συγκράτησε κάποια στοιχεία από αυτά, που ειπώθηκαν στη συζήτηση και τα πρόσθεσε στο σχέδιο του.

**Γ΄Φάση:** Στην τρίτη σχεδιαστική φάση το παιδί παρουσίασε ακόμα μεγαλύτερη βελτίωση, καθώς σχεδίαζε την ανθρώπινη φιγούρα στηριζόμενο στις οδηγίες της ερευνήτριας. Ο άνθρωπος που σχεδίασε είχε τη μορφή της τυπικής ανθρώπινης φιγούρας. Πιο αναλυτικά ξεκίνησε με το κεφάλι και πρόσθεσε όλα τα χαρακτηριστικά του προσώπου. Στη συνέχεια σχεδίασε τα μαλλιά και τα αυτιά. Έπειτα, σχεδίασε τον κορμό και μέσα στην περιοχή του κορμού σχεδίασε το λαιμό, προσαρτημένο στο περίγραμμα του κεφαλιού. Στη συνέχεια έκανε τα πόδια με διπλές γραμμές, χωρίς όμως πατούσες ή παπούτσια. Στο τέλος σχεδίασε τα χέρια, με δύο

μονές γραμμές και τρεις μικρότερου μεγέθους αναπαριστώντας τα δάχτυλα. Τα χέρια και εδώ τα τοποθέτησε στο περίγραμμα του κεφαλιού. Παρατηρήθηκε ότι στη συγκεκριμένη φάση το παιδί έδειξε μεγάλη προθυμία να σχεδιάσει την ανθρώπινη φιγούρα, σε αντίθεση με τις προηγούμενες φορές .

**Δ΄Φάση:** Στην τέταρτη σχεδιαστική φάση, το παιδί σχεδίασε παράλληλα με την ερευνήτρια. Κατέβαλε μεγάλη προσπάθεια για να σχεδιάσει τη φιγούρα, όπως η ερευνήτρια, ακολουθώντας την ίδια σειρά και προσπαθώντας να σχεδιάσει όλα τα χαρακτηριστικά που έκανε η ερευνήτρια. Το αποτέλεσμα ήταν να δείξει μία σημαντική βελτίωση. Η φιγούρα του ήταν μεγαλύτερου μεγέθους από τις άλλες φορές και είχε τη μορφή της τυπικής ανθρώπινης φιγούρας. Πρώτα έκανε το κεφάλι με όλα τα χαρακτηριστικά προσώπου (μάτια, μύτη, στόμα), στην πορεία σχεδίασε τα μαλλιά και τα αυτιά, έπειτα σχεδίασε μία ξεχωριστή περιοχή για το λαιμό και κάτω από το λαιμό τον κορμό. Στη συνέχεια σχεδίασε τα πόδια με μονές γραμμές και στα άκρα τους, πρόσθεσε παπούτσια με τη μορφή δύο κυκλικών σχημάτων. Στο τέλος σχεδίασε τα χέρια, με διπλές γραμμές και στα άκρα τους πρόσθεσε τρεις μικρές μονές γραμμές αναπαριστώντας τα δάχτυλα. Στη συγκεκριμένη φάση τα χέρια τα προσάρτησε στο περίγραμμα του κορμού.

**Ε΄ Φάση:** Στην πέμπτη φάση το παιδί σχεδίασε την ανθρώπινη φιγούρα, παρατηρώντας ένα έτοιμο προσχεδιασμένο υπόδειγμα. Το αποτέλεσμα ήταν να αναπαράγει μία τυπική ανθρώπινη φιγούρα, παραλείποντας στοιχεία που είχε συμπεριλάβει στην προηγούμενη φάση και προσθέτοντας νέα, που δεν είχε ξανά σχεδιάσει πριν. Αναλυτικότερα ζωγράφησε πρώτα το κεφάλι και τα χαρακτηριστικά προσώπου, προσθέτοντας και τα φρύδια. Έπειτα σχεδίασε τα μαλλιά και τα αυτιά. Στη συνέχεια σχεδίασε τον κορμό και κάτω από αυτόν τα πόδια, το ένα με διπλή γραμμή και το δεύτερο με μονή γραμμή. Στα άκρα των ποδιών σχεδίασε παπούτσια. Στο τέλος, σχεδίασε τα χέρια, προσαρτώντας τα το ένα στο σώμα και το άλλο στο κεφάλι. Τα χέρια σχεδιάστηκαν με διπλές γραμμές και στα άκρα τους σχεδίασε τις παλάμες και τα δάχτυλα.

**ΣΤ΄Φάση:** Η έκτη και τελευταία φάση απείχε χρονικά από τις προηγούμενες σχεδιαστικές φάσεις, με σκοπό να διαπιστωθεί αν το παιδί εμπέδωσε όσα έμαθε ή αν επέστρεψε στους αρχικούς τρόπους σχεδίασης. Το αποτέλεσμα ήταν ότι το παιδί

σχεδίασε πάλι την ανθρώπινη φιγούρα με τη μορφή γυρίνου. Αρχικά σχεδίασε ένα μεγάλο στρόγγυλο περίγραμμα για το κεφάλι και στη συνέχεια πρόσθεσε τα χαρακτηριστικά του προσώπου (μάτια, μύτη, στόμα). Έπειτα σχεδίασε τα πόδια με μονές γραμμές και επέστρεψε για να σχεδιάσει τα μαλλιά και τα χέρια, εξίσου με μονές γραμμές. Η τελευταία του ζωγραφιά δείχνει ότι η μικρή βελτίωση που είχε παρουσιάσει στις προηγούμενες φάσεις ήταν παροδική και ότι στην πορεία επέστρεψε στα αρχικά του σχέδια.



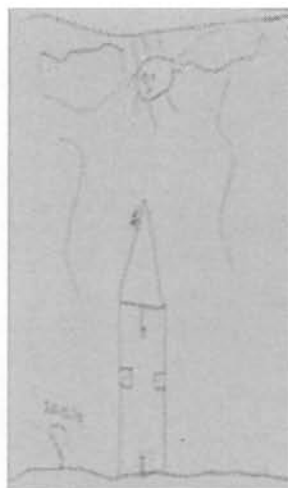
**Πίνακας 5.1.2:** Σχεδιαστική απόδοση του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π1.

Υπενθυμίζουμε ότι στον πίνακα απεικονίζονται οι έξι σχεδιαστικές φάσεις του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π1.

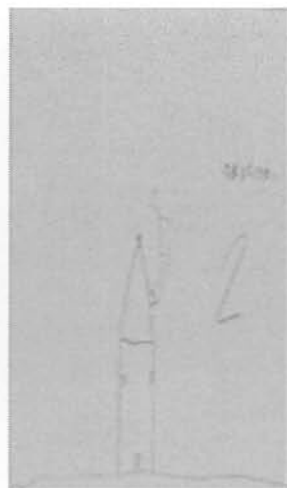
**Α΄ΦΑΣΗ**



**Β΄ΦΑΣΗ**



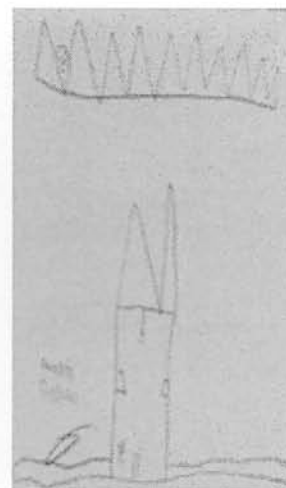
**Γ΄ΦΑΣΗ**



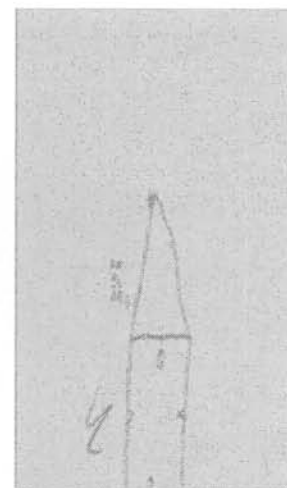
**Δ΄ΦΑΣΗ**



**Ε΄ΦΑΣΗ**



**ΣΤ΄ΦΑΣΗ**



### 5.1.2 Π1: Σχέδια μερικής απόκρυψης.

**Α΄Φάση:** Στην πρώτη φάση, το παιδί σχεδίασε ένα σπίτι, όπου τα παράθυρα είναι προσκολλημένα στους τοίχους του σπιτιού, υπάρχει η διαφάνεια της λάμπας, η οποία είναι σχεδιασμένη έτσι, ώστε να φαίνεται από το εξωτερικό του σπιτιού ενώ είναι σχεδιασμένη στο εσωτερικό του σπιτιού. Η σκεπή έχει σχεδιαστεί κατά ένα περίεργο και ασυνήθιστο τρόπο και η καμινάδα δεν σχεδιάστηκε καθόλου. Τέλος το αρκουδάκι, σχεδιάστηκε με τη μορφή γυρίνου, πολύ μικρό σε μέγεθος, αποτελούμενο από το κεφάλι και μέσα σ' αυτό τα μάτια, τη μύτη και το στόμα. Στην πορεία έκανε τα πόδια με τη μορφή μονών κάθετων γραμμών και στο τέλος τα χέρια εξίσου με μονές γραμμές, προσαρτημένες στο κεφάλι. Το αρκουδάκι το σχεδίασε στο εσωτερικό του σπιτιού, θέλοντας να απεικονίσει τη μερική απόκρυψη. Το στάδιο της μερικής απόκρυψης στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν είναι ξεκάθαρο αλλά τείνει προς το πρώτο.

**Β΄Φάση:** Στη δεύτερη φάση, όπου είχαν συζητηθεί εξ αρχής όλες οι απαραίτητες λεπτομέρειες με την ερευνήτρια το παιδί έκανε το σχέδιο του με περισσότερη προσοχή. Αρχικά, σχεδίασε το σπίτι, με τον ίδιο ακριβώς τρόπο όπως στην προηγούμενη φάση, με τη διαφορά ότι η σκεπή σχεδιάστηκε με ένα κλασσικό τριγωνικό σχήμα, όπως συνηθίζεται από τα περισσότερα παιδιά. Η καμινάδα παραλείφθηκε. Τα αρκουδάκι σχεδιάστηκε πάλι με τη μορφή γυρίνου και σε πολύ μικρό μέγεθος. Επιπλέον πρόσθεσε μαλλιά και αυτιά, τα οποία δεν είχε συμπεριλάβει στο προηγούμενο σχέδιο. Στη συγκεκριμένη φάση, προσπάθησε να δείξει τη μερική απόκρυψη, μέσω του δεύτερου σταδίου, καθώς σχεδίασε το αρκουδάκι, πιο ψηλά από την σκεπή.

**Γ΄Φάση:** Στην τρίτη φάση το παιδί σχεδίασε το σπίτι ξανά με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, παραλείποντας τη λάμπα. Αυτή τη φορά πρόσθεσε την καμινάδα με καπνό στο σχέδιο του αλλά με το γνωστό κάθετο σφάλμα (η καμινάδα σχεδιασμένη κάθετα προς το επίπεδο της στέγης και όχι προς τον οριζόντιο άξονα), το οποίο παρατηρείται στα σχέδια των περισσότερων παιδιών. Στο τέλος σχεδίασε το αρκουδάκι, σε πολύ μικρό μέγεθος αποτελούμενο από το κεφάλι, τα χαρακτηριστικά προσώπου, τα μαλλιά, τον κορμό, τα πόδια και τα χέρια, στα οποία πρόσθεσε και τα δάχτυλα. Θέλοντας να απεικονίσει τη μερική απόκρυψη σχεδίασε το αρκουδάκι στην κορυφή της σκεπής και

δήλωσε ότι δεν φαίνονται ολόκληρα τα πόδια του επειδή είναι κρυμμένο το μισό πίσω από την σκεπή. Το στάδιο μερικής απόκρυψης στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι το τέταρτο, καθώς προσπαθεί να αποκρύψει κάποια στοιχεία της φιγούρας του.

**Δ΄Φάση:** Στην τέταρτη φάση, το παιδί σχεδίαζε παράλληλα με την ερευνήτρια και παρουσίασε μία σημαντική βελτίωση στο σχέδιο με το αρκουδάκι. Το σπίτι αναπαράσταθηκε με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, όπως στην προηγούμενη φάση, με τη διαφορά ότι αυτή τη φορά σχεδίασε ξανά τη διαφάνεια της λάμπας κάτω από τη στέγη. Έπειτα έκανε το αρκουδάκι με περισσότερες λεπτομέρειες. Σχεδίασε πρώτα το κεφάλι, στη συνέχεια τα χαρακτηριστικά προσώπου, τον κορμό με ένα κυκλικό σχήμα και στο τέλος τα αυτιά και τα χέρια, προσαρτημένα στον κορμό με τη μορφή μονών γραμμών. Δεν πρόσθεσε τα πόδια λόγω της μερικής απόκρυψης. Το στάδιο μερικής απόκρυψης στην περίπτωση αυτή είναι το τέταρτο, καθώς απέκρυψε τα πόδια.

**Ε΄Φάση:** Στην πέμπτη φάση, το παιδί σημείωσε τη μεγαλύτερη βελτίωση συγκριτικά με όλες τις προηγούμενες φάσεις που προηγήθηκαν. Στο σχέδιο του σπιτιού τα παράθυρα σχεδιάστηκαν αποκομμένα και όχι προσκολλημένα στους τοίχους του σπιτιού. Τα υπόλοιπα στοιχεία του σπιτιού σχεδιάστηκαν με τον ίδιο τρόπο. Το αρκουδάκι σχεδιάστηκε στην ίδια θέση και με τον ίδιο τρόπο που σχεδιάστηκε στην προηγούμενη φάση. Η διαφορά που σημειώθηκε ήταν η τοποθεσία των χεριών, καθώς προσαρτήθηκαν στο κεφάλι και όχι στον κορμό, όπως την τελευταία φορά. Τα πόδια δεν σχεδιάστηκαν, καθώς δεν υπήρχαν στο υπόδειγμα αλλά και το ίδιο το παιδί δήλωσε, ότι δεν έπρεπε να σχεδιαστούν επειδή το μισό αρκουδάκι ήταν κρυμμένο πίσω από το σπίτι. Η μερική απόκρυψη στη συγκεκριμένη περίπτωση απεικονίζεται μέσω του τέταρτου σταδίου.

**ΣΤ΄Φάση:** Στην τελευταία φάση, αποδείχθηκε ότι η μικρή βελτίωση που είχε δείξει το παιδί δεν είχε διάρκεια, καθώς το σπίτι σχεδιάστηκε όπως στις πρώτες φάσεις με προσκολλημένα παράθυρα στους τοίχους, τη διαφάνεια της λάμπας, χωρίς καμινάδα και το αρκουδάκι σε πολύ μικρή μορφή γυρίνου, αποτελούμενο μόνο από το κεφάλι, τα πόδια και τα χέρια, τα οποία επιπλέον είχαν διαφορετική διάταξη από τη συνηθισμένη. Το παιδί επέστρεψε στο πρώτο στάδιο απεικόνισης της μερικής απόκρυψης, καθώς σχεδίασε το αρκουδάκι δίπλα από την σκεπή.

**Πίνακας 5.2.1:** Σχεδιαστική απόδοση του ανθρώπου από το Π2.

Υπενθυμίζουμε ότι στον πίνακα απεικονίζονται οι έξι σχεδιαστικές φάσεις της ανθρώπινης φιγούρας από το Π2.

**Α΄ΦΑΣΗ**



**Β΄ΦΑΣΗ**



**Γ΄ΦΑΣΗ**



**Δ΄ΦΑΣΗ**



**Ε΄ΦΑΣΗ**



**ΣΤ΄ΦΑΣΗ**



**5.2** Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν οι σχεδιαστικές προσπάθειες του παιδιού Π2. (Το Π2 έχει ελαφρά νοητική ανεπάρκεια και περιβαλλοντική καθυστέρηση, καθώς ζει σε ορφανοτροφείο.)

### **5.2.1 Π2:** Σχέδια ανθρώπου

**Α΄Φάση:** Στην πρώτη σχεδιαστική φάση, το παιδί σχεδίασε μία τυπική ανθρώπινη φιγούρα. Ξεκίνησε πρώτα από το κεφάλι και στη συνέχεια πρόσθεσε τα χαρακτηριστικά προσώπου. Συγκεκριμένα τα μάτια, το στόμα και τα μάγουλα. Στη συνέχεια σχεδίασε τα μαλλιά και συνέχισε με την περιοχή του κορμού. Έπειτα προσάρτησε δύο κάθετες γραμμές στο κάτω μέρος του κορμού αναπαριστώντας τα πόδια και στις άκρες τους σχεδίασε τα παπούτσια. Στη συνέχεια σχεδίασε τα χέρια, προσαρτώντας δύο μονές οριζόντιες γραμμές στον κορμό. Στο τέλος του σχεδίου του έκανε και μία καρδιά στο εσωτερικό της περιοχής του κορμού.

**Β΄Φάση:** Στη δεύτερη σχεδιαστική φάση, αφού προηγήθηκε μία συζήτηση με την ερευνήτρια για τις σχετικές λεπτομέρειες που περιλαμβάνει μία ανθρώπινη φιγούρα, το παιδί σχεδίασε μία πιο λεπτομερή τυπική ανθρώπινη φιγούρα. Αρχικά, έκανε ένα στρόγγυλο περίγραμμα για το κεφάλι, στην συνέχεια σχεδίασε τα χαρακτηριστικά προσώπου (μάτια, μύτη, στόμα και μάγουλα). Έπειτα έκανε τα μαλλιά και τα αυτιά πάνω από το περίγραμμα του κεφαλιού. Συνέχισε με την περιοχή του κορμού και σχεδίασε μέσα σ' αυτήν την κοιλιά. Στο κάτω μέρος του κορμού προσάρτησε τα πόδια και στις άκρες των ποδιών σχεδίασε τα παπούτσια. Στη συνέχεια σχεδίασε τα χέρια με μονές οριζόντιες γραμμές και τα προσάρτησε στον κορμό. Στις άκρες των χεριών προσάρτησε τα δάχτυλα. Στο τέλος επέστρεψε στον κορμό για να σχεδιάσει κουμπιά,, δίνοντας έτσι την εντύπωση ότι η φιγούρα της είναι ντυμένη.

**Γ΄Φάση:** Στην τρίτη σχεδιαστική φάση το παιδί σχεδίασε ξανά μία τυπική ανθρώπινη φιγούρα, με την καθοδήγηση όλων των βασικών στοιχείων ένα-ένα που πρέπει να συμπεριλάβει από την ερευνήτρια. Αρχικά σχεδίασε το κεφάλι και μέσα σ' αυτό συμπεριέλαβε τα μάτια, τη μύτη και το στόμα. Στη συνέχεια έκανε τα αυτιά και μετά τα μαλλιά, δημιουργώντας σχέδιο διαφάνειας. Έπειτα έκανε το λαιμό και μετά τον κορμό, με τέτοιο τρόπο ώστε να δημιουργηθεί πάλι σχέδιο διαφάνειας μεταξύ της περιοχής του λαιμού και του κορμού, καθώς ο λαιμός βρισκόταν μέσα στην περιοχή

του κορμού. Τα πόδια τα σχεδίασε με δύο κάθετες μονές γραμμές στο κάτω μέρος του κορμού, όπως και τις προηγούμενες φορές. Στη συνέχεια προσάρτησε τα χέρια στον κορμό με μονές γραμμές και στα άκρα τους πρόσθεσε τα δάχτυλα.

**Δ΄Φάση:** Στην τέταρτη φάση το παιδί σχεδίασε παράλληλα με την ερευνήτρια, με αποτέλεσμα να παράγει μία βελτιωμένη εκδοχή της τυπικής ανθρώπινης φιγούρας, χωρίς σχεδιαστικά λάθη. Αρχικά σχεδίασε το κεφάλι με κυκλική μορφή και πρόσθεσε τα μάτια, τη μύτη και το στόμα. Στη συνέχεια σχεδίασε τα αυτιά και πάνω από αυτά τα μαλλιά, δημιουργώντας πάλι ένα σχέδιο διαφάνεια. Έπειτα σχεδίασε την περιοχή του λαιμού μεταξύ του κεφαλιού και του κορμού και στη συνέχεια έκανε τον κορμό. Τα πόδια τα σχεδίασε με διπλές γραμμές κάτω από τον κορμό. Τέλος σχεδίασε τα χέρια αλλά με διαφορετικό τρόπο το καθένα, καθώς το δεξί χέρι απεικονίστηκε με διπλές γραμμές και τα δάχτυλα του βρίσκονταν σε μία ενιαία περιοχή με το υπόλοιπο χέρι. Αντίθετα το αριστερό σχεδιάστηκε με μονή γραμμή και σε διαφορετική περιοχή από τα δάχτυλα.

**Ε΄Φάση:** Στην πέμπτη φάση το παιδί είχε ως πρότυπο ένα έτοιμο σχέδιο ανθρώπινης φιγούρας και έπρεπε να σχεδιάζει το δικό του παρατηρώντας το υπόδειγμα πρώτα. Ξεκίνησε σχεδιάζοντας ένα κυκλικό περίγραμμα και αναπαριστώντας το κεφάλι και μετά σχεδίασε τα χαρακτηριστικά προσώπου (μάτια, μύτη και στόμα). Πάνω από το κεφάλι σχεδίασε τα μαλλιά και στο πλάι του κυκλικού περιγράμματος τα αυτιά, αποφεύγοντας το σχέδιο διαφάνειας που είχε κάνει στην προηγούμενη φάση. Στη συνέχεια έκανε το λαιμό και τον κορμό, δημιουργώντας όμως πάλι σχέδιο διαφάνειας μεταξύ τους, καθώς δυσκολευόταν να τοποθετήσει την περιοχή του λαιμού μεταξύ του κορμού και του κεφαλιού. Έπειτα σχεδίασε τα πόδια με τη μορφή δύο κάθετων διπλών γραμμών και στις άκρες τους σχεδίασε τα δάχτυλα. Στο τέλος σχεδίασε τα χέρια με διπλές οριζόντιες γραμμές και στα άκρα τους πρόσθεσε τα δάχτυλα.

**ΣΤ΄Φάση:** Στην τελευταία σχεδιαστική φάση, παρήγαγε μία τυπική φιγούρα η οποία παρουσίασε μία στασιμότητα και περιλάμβανε λιγότερες λεπτομέρειες από τις προηγούμενες. Αναλυτικότερα σχεδίασε πρώτα κεφάλι και τα βασικά χαρακτηριστικά προσώπου, στη συνέχεια τον κορμό, χωρίς το λαιμό και στο κάτω μέρος του κορμού τα πόδια με διπλές γραμμές. Στο τέλος προσάρτησε τα χέρια στον κορμό, οριζοντίως με μονές γραμμές. Η φιγούρα του παιδιού ήταν σε πολύ μικρό



μέγεθος και παρατηρήθηκε ότι παρέλειψε κάποια χαρακτηριστικά (π.χ. δάχτυλα), που είχε συμπεριλάβει τις προηγούμενες φορές.

**Πίνακας 5.2.2:** Σχεδιαστική απόδοση του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π2.

Υπενθυμίζουμε ότι στον πίνακα απεικονίζονται οι έξι σχεδιαστικές φάσεις του σχεδίου μερικής απόκρυψης το Π2.

**Α΄ΦΑΣΗ**



**Β΄ΦΑΣΗ**



**Γ΄ΦΑΣΗ**



**Δ΄ΦΑΣΗ**



**Ε΄ΦΑΣΗ**



**ΣΤ΄ΦΑΣΗ**



### 5.2.2 Π2: Σχέδια μερικής απόκρυψης.

**Α΄Φάση:** Στην πρώτη σχεδιαστική φάση ζητήθηκε από το παιδί να σχεδιάσει το σπίτι και πίσω από αυτό ένα αρκουδάκι, το οποίο να είναι μερικώς κρυμμένο. Αρχικά το παιδί σχεδίασε το σπίτι, αποτελούμενο από δύο παράθυρα και μία πόρτα σε κυκλικά σχήματα. Στη συνέχεια έκανε τη σκεπή με ένα περίεργο σχήμα και μετά σχεδίασε το αρκουδάκι. Αρχικά σχεδίασε το κεφάλι του, αποτελούμενο από μάτια και στόμα στο εσωτερικό του και στο εξωτερικό του προσάρτησε τα αυτιά. Έπειτα έκανε το λαιμό και τον κορμό σε σχήμα διαφάνειας, καθώς ο λαιμός σχεδιάστηκε μέσα στη περιοχή του σώματος. Έπειτα κάτω από τον κορμό έκανε με κυκλικό σχήμα την ουρά και στη συνέχεια στη μία μόνο πλευρά του κορμού, προσάρτησε τα χέρια και τα πόδια με μονές γραμμές. Το αρκουδάκι το τοποθέτησε σε οριζόντια διάταξη πάνω από την σκεπή, θέλοντας να απεικονίσει τη μερική απόκρυψη. Αυτό είναι το δεύτερο στάδιο που ακολουθούν τα παιδιά για να απεικονίσουν τη μερική απόκρυψη, καθώς το σχεδίασε σε πιο ψηλό σημείο απ' ότι θα έπρεπε.

**Β΄Φάση:** Στη δεύτερη σχεδιαστική φάση το παιδί σχεδίασε το αρκουδάκι και το σπίτι, αφού είχε προηγηθεί η συζήτηση με την ερευνήτρια για τις σχετικές λεπτομέρειες. Αρχικά σχεδίασε ένα μεγάλο σε μέγεθος σπίτι και στη συνέχεια έκανε τα παράθυρα και την πόρτα, με κυκλικά σχήματα. Έπειτα έκανε την σκεπή με το ίδιο ακριβώς τρόπο, όπως και στην προηγούμενη φάση. Στη συνέχεια έκανε το αρκουδάκι, ξεκινώντας από το κεφάλι και στη συνέχεια έκανε τα μάτια και τη μύτη με κυκλικά σχήματα και το στόμα με μία κυρτή γραμμή. Αμέσως μετά έκανε τα αυτιά, με κυκλικό σχήμα πάνω στο κεφάλι. Στη συνέχεια έκανε τον κορμό και στο τέλος προσάρτησε τα χέρια στο κεφάλι, με μονές οριζόντιες γραμμές. Το αρκουδάκι το τοποθέτησε πάνω από την σκεπή, απεικονίζοντας πάλι τη μερική απόκρυψη, μέσα από το δεύτερο στάδιο. Στο τέλος του σχεδίου, πρόσθεσε κάποια επιπλέον στοιχεία στη ζωγραφιά του, όπως λουλούδια, χόρτα και έναν ήλιο.

**Γ΄Φάση:** Στην τρίτη σχεδιαστική φάση, το παιδί άκουγε ένα-ένα τα χαρακτηριστικά που πρέπει να συμπεριλάβει και τα σχεδίαζε. Πρώτα σχεδίασε το σπίτι με τα παράθυρα και την πόρτα σε κυκλικό σχήμα. Στη συνέχεια έκανε την σκεπή σε τρίγωνο σχήμα, αυτή τη φορά. Επιπλέον σχεδίασε την καμινάδα, κάθετα πάνω στην σκεπή και με μία γραμμή που απεικόνιζε τον καπνό. Μετά συνέχισε με το

αρκουδάκι, το οποίο σχεδίασε πάνω από την καμινάδα, δημιουργώντας διαφάνεια. Συνέχισε σχεδιάζοντας πρώτα το κεφάλι και τα χαρακτηριστικά προσώπου (μάτια, μύτη και στόμα). Στη συνέχεια έκανε τα αυτιά, πάνω από το κεφάλι. Έπειτα έκανε τον κορμό αλλά μέσα από τις οδηγίες, που της έδινε η ερευνήτρια κατάλαβε ότι δεν έπρεπε να συμπεριλάβει τα πόδια, καθώς δεν φαίνονταν πίσω από το σπίτι. Στη συγκεκριμένη φάση βελτιώθηκε ως προς τον τρόπο απεικόνισης της μερικής απόκρυψης, καθώς την παρουσίασε μέσα από το τέταρτο στάδιο.

**Δ΄Φάση:** Στην τέταρτη φάση το παιδί σχεδίαζε παράλληλα με την ερευνήτρια το σχέδιο του. Αρχικά έκανε το σπίτι, συμπεριλαμβάνοντας μέσα σ' αυτό τα παράθυρα και την πόρτα με τον ίδιο τρόπο, όπως και στις άλλες φάσεις. Έπειτα έκανε την σκεπή με ορθογώνιο σχήμα και δίπλα από την σκεπή σχεδίασε την καμινάδα, κάθετη προς το έδαφος αλλά ως ξεχωριστό τμήμα και μη προσαρτημένη στην σκεπή. Έπειτα έκανε το αρκουδάκι δίπλα από την σκεπή, σχεδιάζοντας πρώτα το κεφάλι με τα χαρακτηριστικά προσώπου και τα αυτιά. Μετά συνέχισε με τον κορμό και τα χέρια, τα οποία απεικόνισε με διπλές γραμμές. Στα άκρα των χεριών πρόσθεσε τα δάχτυλα. Τα πόδια τα παρέλειψε, καθώς είχε κατανοήσει ότι δεν μπορούν να είναι ορατά, λόγω της μερικής απόκρυψης. Μέσα από αυτήν την κίνηση παρατηρούμε ότι το παιδί παραμένει στο τέταρτο στάδιο απεικόνισης της μερικής απόκρυψης.

**Ε΄Φάση:** Στην πέμπτη φάση, το παιδί έκανε το σχέδιο του παρατηρώντας το έτοιμο σχέδιο που του έδωσε η ερευνήτρια. Πρώτα έκανε το σπίτι αποτελούμενο από δύο παράθυρα κυκλικού σχήματος και μία πόρτα, σε ορθογώνιο σχήμα. Έπειτα έκανε την σκεπή και κάθετα προς την σκεπή έκανε την καμινάδα με τον καπνό. Στη συνέχεια σχεδίασε το αρκουδάκι, ξεκινώντας από το κεφάλι και προσθέτοντας τα μάτια, τη μύτη και το στόμα μέσα σ' αυτό. Πάνω από το περίγραμμα του κεφαλιού σχεδίασε τα αυτιά. Έπειτα συνέχισε με την απεικόνιση του κορμού πάνω από την σκεπή, δημιουργώντας σχέδιο διαφάνεια. Στο τέλος πρόσθεσε τα χέρια με δύο μονές γραμμές και στα άκρα τους τα δάχτυλα. Τα πόδια δεν τα σχεδίασε, καθώς δεν υπήρχαν ούτε στο προσχεδιασμένο υπόδειγμα αλλά και επειδή είχε κατανοήσει ότι δεν μπορούν να είναι εμφανή, λόγω της μερικής απόκρυψης. Παρατηρείται ότι το παιδί εδώ βρίσκεται στο τρίτο στάδιο μερικής απόκρυψης, καθώς κάνει επικαλύψεις μεταξύ των περιγραμμάτων και δημιουργεί είναι διαφάνεια.

**ΣΤ' Φάση:** Στην τελευταία σχεδιαστική φάση, το παιδί έκανε το σχέδιο του χωρίς κάποια βοήθεια από την ερευνήτρια. Πρώτα σχεδίασε το σπίτι, σε πιο μεγάλο μέγεθος από τις υπόλοιπες φορές. Έπειτα έκανε τα παράθυρα με τον ίδιο σταθερό τρόπο και στυλ, όπως και τις προηγούμενες φορές σε κυκλικό σχήμα και την πόρτα διατηρώντας το ορθογώνιο σχήμα, που έκανε και στην πέμπτη σχεδιαστική φάση. Στη συνέχεια έκανε την σκεπή αλλά σε πολύ μικρό μέγεθος αναλογικά με το υπόλοιπο σπίτι και μετά το αρκουδάκι, δίπλα από την σκεπή. Στο αρκουδάκι σχεδίασε πρώτα από το κεφάλι, όπως όλες τις προηγούμενες φορές, απεικόνισε τα μάτια και το στόμα στο εσωτερικό του και τα αυτιά προσαρτημένα στο περίγραμμα του. Έπειτα έκανε το σώμα αλλά πάνω από την σκεπή, δημιουργώντας σχέδιο διαφάνειας. Τα χέρια δεν τα σχεδίασε καθόλου όπως επίσης και τα πόδια. Στην συγκεκριμένη φάση διαπιστώνεται ότι το παιδί παραμένει στο τρίτο στάδιο απεικόνισης της μερικής απόκρυψης, καθώς σχεδιάζει το σώμα πάνω από την σκεπή και δημιουργεί διαφάνεια.

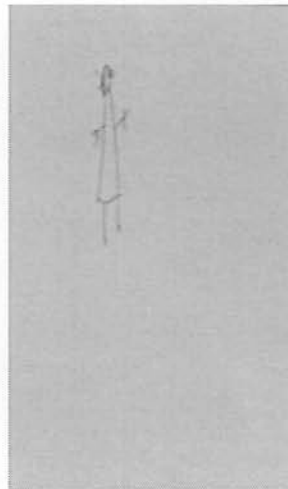
**Πίνακας 5.3.1:** Σχεδιαστική απόδοση του ανθρώπου από το Π3.

Υπενθυμίζουμε ότι στον πίνακα απεικονίζονται οι έξι σχεδιαστικές φάσεις της ανθρώπινης φιγούρας από το Π3.

**Α΄ΦΑΣΗ**



**Β΄ΦΑΣΗ**



**Γ΄ΦΑΣΗ**



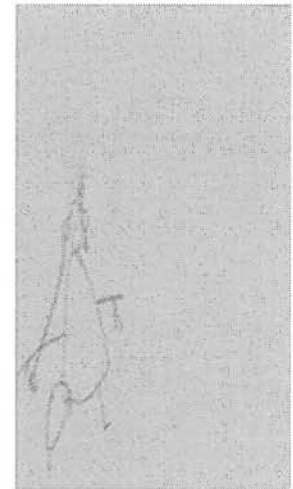
**Δ΄ΦΑΣΗ**



**Ε΄ΦΑΣΗ**



**ΣΤ΄ΦΑΣΗ**





**5.3** Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν οι σχεδιαστικές προσπάθειες του παιδιού Π3. (Το Π3 έχει σύνδρομο Williams και περιβαλλοντική καθυστέρηση, καθώς ζει επίσης σε ορφανοτροφείο.)

#### **5.3.1 Π3: Σχέδια ανθρώπου**

**Α΄Φάση:** Στην πρώτη σχεδιαστική φάση το παιδί σχεδίασε μία ανθρώπινη φιγούρα με τη μορφή γυρίνου. Αρχικά σχεδίασε ένα κυκλικό σχήμα, το οποίο αναπαριστούσε το κεφάλι και το σώμα. Στη συνέχεια συμπεριέλαβε μέσα σ' αυτό τα μάτια, τη μύτη και το στόμα στο πάνω μέρος του σχήματος και στο κάτω μέρος σχεδίασε τρία κουμπιά. Έπειτα σχεδίασε τα πόδια με τη μορφή δύο κάθετων γραμμών, τις οποίες προσάρτησε στο κάτω μέρος του κορμού. Επέστρεψε στο πάνω μέρος της φιγούρας για να σχεδιάσει τα χέρια, ως δύο οριζόντιες μονές γραμμές και στις άκρες τους σχεδίασε τα δάχτυλα. Στο τέλος σχεδίασε τα μαλλιά και μία μικρή μουτζούρα πάνω από το σχέδιο του, χωρίς να εξηγήσει τι ακριβώς ήταν. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το παιδί δυσκολεύτηκε πολύ μέχρι να σκεφτεί τον τρόπο, με τον οποίο μπορεί να αναπαραστήσει μία ανθρώπινη φιγούρα.

**Β΄Φάση:** Στη δεύτερη σχεδιαστική φάση, παρουσίασε μία σχετική βελτίωση, καθώς σχεδίασε μία τυπική ανθρώπινη φιγούρα. Αρχικά σχεδίασε το κεφάλι και συμπεριέλαβε μέσα σε αυτό όλα τα βασικά χαρακτηριστικά προσώπου (μάτια, μύτη, στόμα). Έπειτα σχεδίασε τα μαλλιά και στη συνέχεια προχώρησε στο σώμα. Το τελευταίο το αναπαράστησε μέσω μίας ξεχωριστής περιοχής από το κεφάλι. Στο κάτω μέρος του σώματος, προσάρτησε τα πόδια ως δύο μονές κάθετες γραμμές και στις άκρες τους σχεδίασε τα παπούτσια. Τελευταία άφησε τα χέρια και στις άκρες τους, πρόσθεσε τα δάχτυλα.

**Γ΄Φάση:** Στην τρίτη σχεδιαστική φάση, το παιδί παρήγαγε μία παρόμοια τυπική ανθρώπινη φιγούρα με την προηγούμενη φορά. Συγκεκριμένα, σχεδίασε πρώτα το κεφάλι και πρόσθεσε σ' αυτό όλα τα χαρακτηριστικά προσώπου, δηλαδή τα μάτια, τη μύτη και το στόμα. Έπειτα έκανε τα μαλλιά και προχώρησε στον κορμό. Τον τελευταίο, τον απεικόνισε μέσα από ένα τριγωνικό σχήμα και στο κάτω μέρος του προσάρτησε τα πόδια με τη μορφή δύο κάθετων, μονών γραμμών. Στο τέλος, σχεδίασε τα χέρια με τη μορφή δύο οριζόντιων, μονών γραμμών και τα προσάρτησε

στον κορμό. Στις άκρες τους σχεδίασε και τα δάχτυλα. Παρατηρήθηκε ότι στη συγκεκριμένη φάση, όπου άκουγε τα χαρακτηριστικά που πρέπει να συμπεριλάβει από την ερευνήτρια, δεν δυσκολεύτηκε ιδιαίτερα και τελείωσε το σχέδιο του πολύ γρήγορα.

**Δ΄Φάση:** Στην τέταρτη σχεδιαστική φάση, ξεκίνησε πρώτα από το κεφάλι και συμπεριέλαβε μέσα σ' αυτό τα χαρακτηριστικά προσώπου. Έπειτα έκανε τα μαλλιά και τα αυτιά, γύρω από το περίγραμμα του κεφαλιού. Στη συνέχεια σχεδίασε την περιοχή του λαιμού, κάτι που δεν είχε ξανά κάνει στις προηγούμενες φάσεις. Έπειτα προχώρησε στη σχεδίαση του κορμού και των ποδιών. Τα τελευταία τα σχεδίασε ως δύο κάθετες, μονές γραμμές και στις άκρες τους σχεδίασε τα παπούτσια. Στο τέλος επέστρεψε στο πάνω μέρος του κορμού, για να σχεδιάσει τα χέρια. Τα τελευταία τα απεικόνισε με δύο οριζόντιες γραμμές και στις άκρες τους πρόσθεσε τα δάχτυλα. Στη συγκεκριμένη φάση του παράλληλου σχεδιασμού με την ερευνήτρια, το παιδί παρουσίασε βελτίωση από τις προηγούμενες φορές, καθώς συμπεριέλαβε στοιχεία, τα οποία δεν σχεδίαζε (π.χ λαιμός).

**Ε΄Φάση:** Στην πέμπτη σχεδιαστική φάση, ξεκίνησε από το κεφάλι όπως και τις προηγούμενες φορές και στη συνέχεια συμπεριέλαβε τα χαρακτηριστικά προσώπου. Στο περίγραμμα του κεφαλιού σχεδίασε τα μαλλιά και τα αυτιά. Στη συνέχεια σχεδίασε την περιοχή του κορμού μέσω ενός τριγωνικού σχήματος και στο κάτω μέρος του κορμού προσάρτησε τα πόδια, ως δύο μονές κάθετες γραμμές. Στις άκρες τους σχεδίασε τα παπούτσια. Τελευταία άφησε τα χέρια, τα οποία σχεδίασε στο πάνω μέρος του κορμού, με τη μορφή δύο μονών οριζόντιων γραμμών. Στις άκρες τους πρόσθεσε τα δάχτυλα. Στη συγκεκριμένη φάση παρατηρείται ότι παρέλειψε την περιοχή του λαιμού, που είχε σχεδιάσει στην προηγούμενη φάση.

**ΣΤ΄Φάση:** Στην έκτη σχεδιαστική φάση, το παιδί σχεδίασε μία διαφορετική τυπική ανθρώπινη από τις άλλες φάσεις, καθώς συμπεριέλαβε περισσότερες λεπτομέρειες, κάποιες από τις οποίες ήταν ασυνήθιστες. Αρχικά σχεδίασε το κεφάλι και μέσα σ' αυτό συμπεριέλαβε τα βασικά χαρακτηριστικά προσώπου. Έπειτα σχεδίασε τα μαλλιά και τα αυτιά, στα οποία πρόσθεσε σκουλαρίκια. Συνέχισε με τον κορμό και στο κάτω μέρος του σχεδίασε τα πόδια. Το δεξί πόδι το σχεδίασε με τη μορφή μίας μονής κάθετης γραμμής και το αριστερό το αναπαράστησε με ένα κυκλικό σχήμα, δηλώνοντας ότι είναι στραμπουλιγμένο. Στο τέλος επέστρεψε στη μέση του κορμού

για να σχεδιάσει τα χέρια, ως δύο μονές, οριζόντιες γραμμές και στις άκρες στους πρόσθεσε τα δάχτυλα.

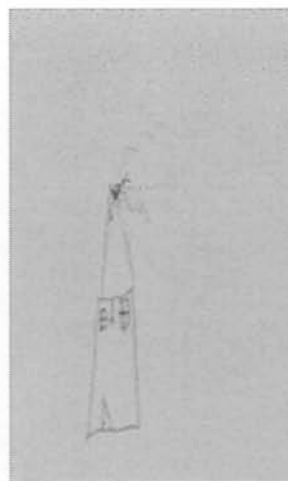
**Πίνακας 5.3.2:** Σχεδιαστική απόδοση του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π3.

Υπενθυμίζουμε ότι στον πίνακα απεικονίζονται οι έξι σχεδιαστικές φάσεις του σχεδίου μερικής απόκρυψης το Π3.

**Α΄ΦΑΣΗ**



**Β΄ΦΑΣΗ**



**Γ΄ΦΑΣΗ**



**Δ΄ΦΑΣΗ**



**Ε΄ΦΑΣΗ**



**ΣΤ΄ΦΑΣΗ**



### 5.3.2 Π3: Σχέδια μερικής απόκρυψης

**Α΄Φάση:** Στην πρώτη σχεδιαστική φάση, το παιδί σχεδίασε ένα μεγάλο σε μέγεθος σπίτι, το οποίο αποτελείται από δύο παράθυρα σε τετράγωνο σχήμα, μία πόρτα τριγωνικού σχήματος και τη διαφάνεια της λάμπας. Στη συνέχεια σχεδίασε τη σκεπή του σπιτιού με πολλές κάθετες γραμμές στο εσωτερικό της, θέλοντας να απεικονίσει τα κεραμίδια. Έπειτα σχεδίασε το αρκουδάκι, δίπλα από το σπίτι θέλοντας να απεικονίσει τη μερική απόκρυψη. Το συγκεκριμένο στάδιο μερικής απόκρυψης είναι το πρώτο. Το αρκουδάκι αποτελούταν από ένα κυκλικό περίγραμμα που απεικόνιζε το κεφάλι και δύο πιο μικρά κυκλικά σχήματα που ήταν τα αυτιά. Αρκετά πιο δίπλα σχεδίασε τον κορμό, εξίσου μέσα από ένα κυκλικό σχήμα και κάτω από αυτόν τα πόδια. Στη συγκεκριμένη φιγούρα δεν υπάρχει συνοχή, καθώς ο κορμός είναι αρκετά απομακρυσμένος από το κεφάλι.

**Β΄Φάση:** Στη δεύτερη σχεδιαστική φάση, το παιδί έκανε το σπίτι και μέσα σ' αυτό τα παράθυρα, την πόρτα και τη διαφάνεια της λάμπας. Στη συνέχεια προχώρησε στην σκεπή, την οποία αναπαράστησε μέσω ενός κλασσικού τριγωνικού σχήματος και δίπλα από αυτήν το αρκουδάκι, θέλοντας να δείξει τη μερική απόκρυψη. Πρώτα σχεδίασε το κεφάλι με όλα τα βασικά χαρακτηριστικά του μέσα σ' αυτό. Στη συνέχεια προσάρτησε τα χέρια στο περίγραμμα του κεφαλιού, με τη μορφή δύο μονών, οριζόντιων γραμμών και στις άκρες στους πρόσθεσε τα δάχτυλα. Έπειτα σχεδίασε τον κορμό και τα πόδια αλλά αμέσως μετά τα έσβησε, γιατί υποστήριξε ότι δεν πρέπει να φαίνονται, καθώς το μισό αρκουδάκι είναι κρυμμένο πίσω από το σπίτι. Αυτή η κίνηση φανερώνει ότι το παιδί, έχει κατανοήσει τη σημασία της μερικής απόκρυψης και προσπαθεί να την αναπαραστήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Το συγκεκριμένο στάδιο μερικής απόκρυψης είναι το τέταρτο. Αφού ολοκλήρωσε το αρκουδάκι σχεδίασε επιπλέον ένα μικρό, κυκλικό σχήμα πάνω από το χέρι, θέλοντας να αναπαραστήσει την καμινάδα και δημιουργώντας ταυτόχρονα διαφάνεια. Από την καμινάδα, τράβηξε τρεις κυματιστές γραμμές, απεικονίζοντας τον καπνό.

**Γ΄Φάση:** Στην τρίτη σχεδιαστική φάση, το παιδί σχεδίασε ένα σπίτι, που περιλάμβανε δύο παράθυρα και μία πόρτα, σε τετραγωνισμένο σχήμα. Έπειτα σχεδίασε την σκεπή, προσθέτοντας στη δεξιά πλευρά μία καμινάδα, κάθετα προς το

επίπεδο της σκεπής (κάθετο σφάλμα) και στην αριστερή το συναγερμό του σπιτιού, μέσω ενός κυκλικού σχήματος. Αφού τελείωσε το σπίτι σχεδίασε το αρκουδάκι, δίπλα στο σπίτι. Ξεκίνησε απευθείας σχεδιάζοντας τα χαρακτηριστικά προσώπου (μάτια, μύτη, στόμα) και πάνω από τα μάτια πρόσθεσε γυαλιά. Παρέλειψε να σχεδιάσει το περίγραμμα του κεφαλιού, το οποίο αποτελεί ένα γνωστό φαινόμενο που παρατηρείται στις μικρές ηλικίες (counterless). Στη συνέχεια σχεδίασε τον κορμό και έπειτα προσάρτησε τα χέρια στον κορμό. Τα πόδια δεν τα σχεδίασε, θέλοντας να απεικονίσει τη μερική απόκρυψη. Το στάδιο μερικής απόκρυψης, στο οποίο βρίσκεται το παιδί στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι το πρώτο, καθώς σχεδίασε το αρκουδάκι δίπλα από το σπίτι. Η παράλειψη των ποδιών αποδεικνύουν ότι το παιδί έχει κατανοήσει τη σημασία της μερικής απόκρυψης αλλά στο συγκεκριμένο σημείο, όπου σχεδίασε το αρκουδάκι, θα μπορούσαν να είναι ορατά από την οπτική γωνία του παρατηρητή.

**Δ΄ Φάση:** Στην τέταρτη σχεδιαστική φάση το παιδί ενώ σχεδίαζε παράλληλα με την ερευνήτρια, ξεκίνησε τη ζωγραφιά του σχεδιάζοντας πρώτα έναν πύραυλο, κάτι το οποίο δεν ήταν σχετικό με το θέμα. Έπειτα, παρατηρώντας την ερευνήτρια, συνέχισε τη ζωγραφιά του σχεδιάζοντας ένα σπίτι. Στη συγκεκριμένη φάση το παιδί δήλωσε ότι το σχήμα του σπιτιού διέφερε από τις προηγούμενες φορές και ότι ήταν περίεργο. Έπειτα σχεδίασε τα παράθυρα, την πόρτα και στο πάνω μέρος του σπιτιού την σκεπή. Δίπλα από το σπίτι σχεδίασε το αρκουδάκι, το οποίο αποτελούταν από το περίγραμμα και τα χαρακτηριστικά προσώπου, τα αυτιά, τον κορμό σε ξεχωριστή περιοχή και τα χέρια προσαρτημένα στον κορμό. Τα πόδια παραλείφθηκαν, αλλά το στάδιο μερικής απόκρυψης στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι το πρώτο.

**Ε΄ Φάση:** Στην πέμπτη σχεδιαστική φάση, το παιδί παρατηρώντας το υπόδειγμα σχεδίασε ένα σπίτι, σε βελτιωμένη εκδοχή από τις προηγούμενες φορές. Το περίγραμμα του σπιτιού περικλείει τα παράθυρα και την πόρτα. Πάνω από το σπίτι σχεδίασε την σκεπή και δίπλα από την σκεπή, την καμινάδα μέσω ενός κυκλικού σχήματος. Επιπλέον τράβηξε δύο κυματιστές γραμμές, που αναπαριστούσαν τον καπνό. Στη συνέχεια σχεδίασε το αρκουδάκι κοντά στο σπίτι, αποτελούμενο από το κεφάλι, μέσα στο οποίο περικλείονταν τα μάτια, η μύτη και το στόμα. Πάνω από το κεφάλι σχεδίασε τα αυτιά και κάτω από αυτό τον κορμό, ως ξεχωριστή περιοχή. Έπειτα προσάρτησε τα χέρια στον κορμό. Παρέλειψε το σχεδιασμό των ποδιών,



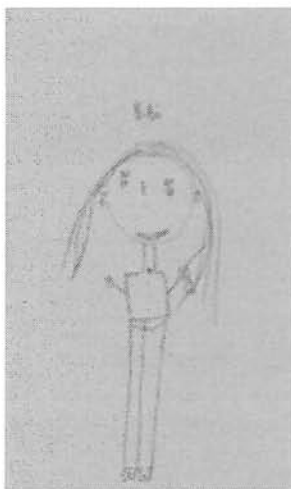
χωρίς να υπάρχει κάποιο εμπόδιο στην οπτική γωνία του παρατηρητή, όπως και τις προηγούμενες φορές. Το στάδιο της μερικής απόκρυψης, στο οποίο βρίσκεται το παιδί είναι το πρώτο, επειδή σχεδιάζει το αρκουδάκι δίπλα από το σπίτι.

**ΣΤ΄Φάση:** Στην τελευταία σχεδιαστική φάση, το παιδί σχεδίασε ένα σπίτι με εντελώς διαφορετικό τρόπο από τις προηγούμενες φάσεις. Το σχήμα του σπιτιού ήταν τρίγωνο και στο εσωτερικό του σχεδίασε μόνο τη διαφάνεια της λάμπας, παραλείποντας να σχεδιάσει τα υπόλοιπα στοιχεία του σπιτιού, όπως παράθυρα και πόρτα. Πάνω από το σπίτι σχεδίασε μία καμινάδα και τράβηξε πολλές κυματιστές γραμμές, που απεικόνιζαν τον καπνό. Στο τέλος σχεδίασε το αρκουδάκι, αποτελούμενο από το κεφάλι, τα χαρακτηριστικά προσώπου, τον κορμό και τα πόδια. Τα στοιχεία της φιγούρας είναι δυσανάλογα μεταξύ τους, καθώς η περιοχή του κορμού είναι αρκετά πιο μικρή από την περιοχή του κεφαλιού. Το στάδιο απόκρυψης που βρίσκεται το παιδί, είναι το τρίτο, καθώς έχει σχεδιάσει το αρκουδάκι μέσα στο περίγραμμα της καμινάδας και του σπιτιού, δημιουργώντας σχέδιο διαφάνεια.

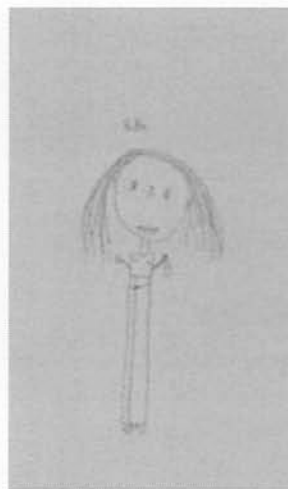
**Πίνακας 5.4.1:** Σχεδιαστική απόδοση του ανθρώπου από το Π4.

Υπενθυμίζουμε ότι στον πίνακα απεικονίζονται οι έξι σχεδιαστικές φάσεις της ανθρώπινης φιγούρας από το Π4.

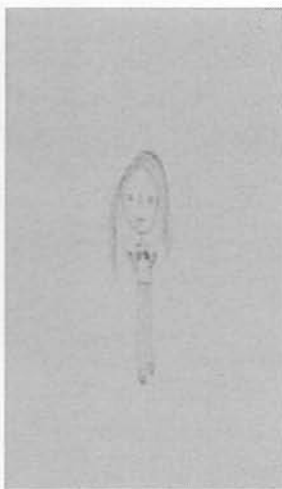
**Α΄ΦΑΣΗ**



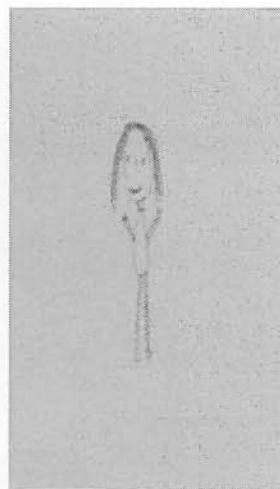
**Β΄ΦΑΣΗ**



**Γ΄ΦΑΣΗ**



**Δ΄ΦΑΣΗ**



**Ε΄ΦΑΣΗ**



**ΣΤ΄ΦΑΣΗ**



**5.4** Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν οι σχεδιαστικές προσπάθειες του παιδιού Π4. (Το Π4 έχει ελαφρά νοητική ανεπάρκεια και ανωριμότητα.)

#### **5.4.1 Π4:** Σχέδια ανθρώπου

**Α΄Φάση:** Στην πρώτη σχεδιαστική φάση το παιδί σχεδίασε μία τυπική ανθρώπινη φιγούρα. Ξεκίνησε σχεδιάζοντας πρώτα το κεφάλι και όλα τα χαρακτηριστικά προσώπου (μάτια, μύτη, στόμα και φρύδια). Γύρω από το περίγραμμα του κεφαλιού σχεδίασε τα μαλλιά και τα αυτιά, στα οποία πρόσθεσε σκουλαρίκια. Έπειτα συνέχισε, σχεδιάζοντας το λαιμό και τον κορμό σε μία ενιαία περιοχή. Στη συνέχεια σχεδίασε τα πόδια, με διπλές γραμμές κάτω από τον κορμό και στις άκρες τους τα δάχτυλα. Στον κορμό προσάρτησε τα χέρια, με μονές γραμμές και στις άκρες τους τα δάχτυλα με διπλές γραμμές. Επιπλέον, σχεδίασε κάποιες παραπάνω λεπτομέρειες, όπως στοιχεία ρουχισμού (κουμπιά, κόσμημα-σταυρό και τσάντα).

**Β΄Φάση:** Στη δεύτερη σχεδιαστική φάση το παιδί σχεδίασε μία τυπική ανθρώπινη φιγούρα παρόμοια με τη φιγούρα της προηγούμενης σχεδιαστικής φάσης και δήλωσε ότι είναι ντυμένη. Αναλυτικότερα, ξεκίνησε σχεδιάζοντας το κεφάλι και όλα τα χαρακτηριστικά προσώπου. Στη συνέχεια πρόσθεσε τα μαλλιά και τα αυτιά στη φιγούρα του. Έπειτα συνέχισε με το λαιμό και τον κορμό, σχεδιάζοντας τα σε μία ενιαία περιοχή. Στον κορμό πρόσθεσε στοιχεία ρουχισμού, όπως κουμπιά και κόσμημα, τα οποία δεν είχαν ειπωθεί στη συζήτηση, όπως επίσης και το μαστό της γυναίκας. Κάτω από τον κορμό προσάρτησε τα πόδια, με διπλές γραμμές, δηλώνοντας ότι είναι παντελόνι, πάνω από αυτό σχεδίασε μία ζώνη και στα άκρα τους τα παπούτσια. Επέστρεψε για να σχεδιάσει τα χέρια, εξίσου με διπλές γραμμές και στα άκρα τους σχεδίασε τα δάχτυλα. Στο ένα χέρι σχεδίασε επιπλέον μία τσάντα.

**Γ΄Φάση:** Στην τρίτη σχεδιαστική φάση, το παιδί απεικόνισε μία τυπική ανθρώπινη φιγούρα, όμοια με της προηγούμενης σχεδιαστικής φάσης με τη διαφορά ότι παρέλειψε κάποιες μικρές λεπτομέρειες, που είχε σχεδιάσει προηγουμένως (τσάντα, ζώνη) καθώς δεν τις άκουσε από την ερευνήτρια την ώρα σχεδίασης. Επιπλέον, στην περιοχή του κορμού σχεδίασε το μαστό της φιγούρας, χωρίς να έχει ειπωθεί από την ερευνήτρια.

**Δ΄Φάση:** Στην τέταρτη σχεδιαστική φάση, το παιδί σχεδίαζε παράλληλα με την ερευνήτρια και παρήγαγε μία απλή τυπική ανθρώπινη φιγούρα. Ξεκίνησε από το κεφάλι, συμπεριέλαβε όλα τα χαρακτηριστικά προσώπου, συνέχισε με την περιοχή του λαιμού και έπειτα σχεδίασε την περιοχή του κορμού. Στο κάτω μέρος του κορμού προσάρτησε τα πόδια με διπλές γραμμές και στο πάνω μέρος του κορμού προσάρτησε τα χέρια, εξίσου με διπλές γραμμές. Στις άκρες των χεριών σχημάτισε τα δάχτυλα, στην ίδια περιοχή με τα χέρια. Η συγκεκριμένη ανθρώπινη φιγούρα περιλάμβανε λιγότερες λεπτομέρειες από τις προηγούμενες, καθώς στο συγκεκριμένο στάδιο το παιδί σχεδίαζε παράλληλα με την ερευνήτρια, η οποία σχεδίαζε την ίδια τυπική ανθρώπινη φιγούρα με όλα τα παιδιά, ώστε να μπορούν όλα να ανταπεξέλθουν.

**Ε΄Φάση:** Στην πέμπτη σχεδιαστική φάση, το παιδί βλέποντας από το έτοιμο προσχεδιασμένο υπόδειγμα προσπάθησε να παράγει μία ίδια φιγούρα. Αρχικά σχεδίασε το κεφάλι με τα χαρακτηριστικά προσώπου. Έπειτα σχεδίασε τα μαλλιά και τα αυτιά. Στη συνέχεια σχεδίασε το λαιμό και τον κορμό, σε μία ενιαία περιοχή. Στο κάτω μέρος του κορμού, προσάρτησε τα πόδια με διπλές γραμμές και στο πάνω μέρος του κορμού προσάρτησε τελευταία τα χέρια, με διπλές γραμμές. Η συγκεκριμένη φιγούρα, δεν περιλάμβανε πάρα πολλές λεπτομέρειες, όπως οι φιγούρες της Γ΄, Β΄ και Α΄ φάσης, καθώς το παιδί σχεδίαζε σύμφωνα με το ήδη προσχεδιασμένο υπόδειγμα.

**ΣΤ΄Φάση:** Στην έκτη σχεδιαστική φάση, το παιδί σχεδίασε μία τυπική ανθρώπινη φιγούρα, με ρουχισμό (κουμπιά, παντελόνι, ζώνη, τσάντα, παπούτσια) όπως την σχεδίαζε και στις αρχικές φάσεις, με τη διαφορά ότι την έκανε μικρότερη σε μέγεθος. Αρχικά, ξεκίνησε με το κεφάλι και τα χαρακτηριστικά προσώπου, στη συνέχεια σχεδίασε τα μαλλιά και αυτιά, στα οποία πρόσθεσε σκουλαρίκια. Έπειτα σχεδίασε το λαιμό και τον κορμό σε μία ενιαία περιοχή και πρόσθεσε κουμπιά. Κάτω από την περιοχή του κορμού προσάρτησε τα πόδια με διπλές γραμμές και στις άκρες τους τα παπούτσια της φιγούρας. Στο τέλος σχεδίασε τα χέρια, αλλά με μονές γραμμές και τις άκρες τους τα δάχτυλα με διπλές γραμμές, όπως ακριβώς τα είχε σχεδιάσει και στην πρώτη σχεδιαστική φάση.

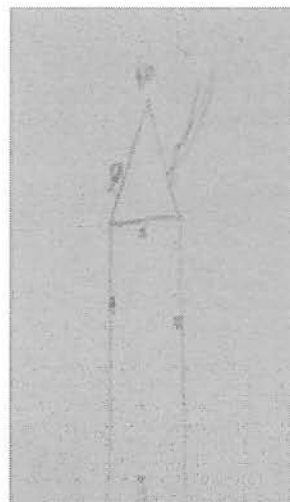
**Πίνακας 5.4.2:** Σχεδιαστική απόδοση του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π4.

Υπενθυμίζουμε ότι στον πίνακα απεικονίζονται οι έξι σχεδιαστικές φάσεις του σχεδίου μερικής απόκρυψης το Π4.

**Α΄ΦΑΣΗ**



**Β΄ΦΑΣΗ**



**Γ΄ΦΑΣΗ**



**Δ΄ΦΑΣΗ**



**Ε΄ΦΑΣΗ**



**ΣΤ΄ΦΑΣΗ**



#### 5.4.2 Π4: Σχέδια μερικής απόκρυψης

**Α΄Φάση:** Στην πρώτη σχεδιαστική φάση, το παιδί σχεδίασε με βάση τις γνώσεις του ένα σπίτι. Στην εσωτερική πλευρά των τοίχων, προσκόλλησε τα παράθυρα και στο κάτω μέρος σχεδίασε την πόρτα. Στη συνέχεια έκανε την διαφάνεια της λάμπας, η οποία σχεδιάζεται από αρκετά παιδιά και αμέσως μετά την σκεπή, σε τρίγωνο σχήμα. Στην πορεία πρόσθεσε την καμινάδα, κάθετη προς την στέγη (κάθετο σφάλμα) και δύο γραμμές που αναπαριστούσαν τον καπνό. Έπειτα σχεδίασε το αρκουδάκι, κοντά στο σπίτι. Αρχικά αναπαράστησε το κεφάλι μέσα από ένα κυκλικό περίγραμμα και τα χαρακτηριστικά προσώπου εντός του περιγράμματος, στη συνέχεια σχεδίασε το λαιμό σε ξεχωριστή περιοχή, όπως επίσης και τον κορμό σε ξεχωριστή περιοχή. Κάτω από τον κορμό αναπαράστησε τα πόδια με διπλές γραμμές και στο τέλος τοποθέτησε τα χέρια στον κορμό με διπλές γραμμές. Το αρκουδάκι το τοποθέτησε σε κοντινή απόσταση από το σπίτι, αναπαριστώντας τη μερική απόκρυψη μέσω του πρώτου σταδίου. Στο τέλος σχεδίασε επιπλέον χαρακτηριστικά στοιχεία, όπως χόρτα, λουλούδια, ουρανό και ήλιο.

**Β΄Φάση:** Στη δεύτερη φάση, το παιδί σχεδίασε, αφού προηγήθηκε η συζήτηση για τις σχετικές λεπτομέρειες που έπρεπε να συμπεριλάβει με αποτέλεσμα να σχεδιάσει μία πιο ρεαλιστική ζωγραφιά. Αρχικά σχεδίασε το σπίτι, με τα ίδια χαρακτηριστικά στοιχεία, που συμπεριέλαβε και στην προηγούμενη ζωγραφιά, όπως τα προσκολλημένα στους τοίχους παράθυρα, την πόρτα και τη διαφάνεια της λάμπας. Έπειτα σχεδίασε την σκεπή, την καμινάδα κάθετη προς την σκεπή και τον καπνό. Στο τέλος σχεδίασε το αρκουδάκι. Αρχικά σχεδίασε το κεφάλι, αμέσως μετά τα αυτιά πάνω από το περίγραμμα του κεφαλιού και στη συνέχεια τα χαρακτηριστικά προσώπου. Σε ξεχωριστή περιοχή έκανε τον κορμό και τα χέρια, με διπλές γραμμές. Το αρκουδάκι το σχεδίασε στην σκεπή, παραλείποντας τα πόδια, καθώς υποστήριξε ότι δεν φαίνονται εξαιτίας της μερικής απόκρυψης. Το στάδιο μερικής απόκρυψης στη συγκεκριμένη φάση είναι το τέταρτο, γεγονός που αποδεικνύει τη βελτίωση του παιδιού μετά τη συζήτηση με την ερευνήτρια.

**Γ΄Φάση:** Στην τρίτη σχεδιαστική φάση το παιδί σχεδίασε τη ζωγραφιά του ακούγοντας τις οδηγίες της ερευνήτριας. Αρχικά σχεδίασε το σπίτι, με τον ίδιο

ακριβώς τρόπο, όπως στην προηγούμενη φάση, χωρίς τη διαφάνεια της λάμπας. Έπειτα έκανε την σκεπή και την καμινάδα κάθετη προς την σκεπή. Στο τέλος σχεδίασε το αρκουδάκι, στην ίδια τοποθεσία, όπως και στην προηγούμενη φάση και με τον ίδιο τρόπο. Παρέλειψε τη σχεδίαση των ποδιών, λόγω της μερικής απόκρυψης, καθώς είχε κατανοήσει ότι το αρκουδάκι είναι μερικώς κρυμμένο πίσω από την σκεπή του σπιτιού. Ξεκίνησε σχεδιάζοντας πρώτα το κεφάλι με όλα τα χαρακτηριστικά προσώπου και στη συνέχεια σχεδίασε το λαιμό και τον κορμό σε μία ενιαία περιοχή. Ο κορμός σχεδιάστηκε πάνω από το περίγραμμα της σκεπής, δημιουργώντας σχέδιο διαφάνειας. Τελευταία σχεδίασε τα χέρια, με διπλές γραμμές και τα προσάρτησε στον κορμό. Το στάδιο μερικής απόκρυψης, στο οποίο βρίσκεται το παιδί στη δεδομένη φάση, δεν είναι ξεκάθαρο, καθώς από τη μία πλευρά παραλείπει τη σχεδίαση των ποδιών, διότι θέλει να απεικονίσει τη μερική απόκρυψη (4<sup>ο</sup> στάδιο) αλλά από την άλλη πλευρά επικαλύπτει το περίγραμμα της σκεπής με τον κορμό, παράγοντας σχέδιο διαφάνειας (3<sup>ο</sup> στάδιο).

**Δ΄ Φάση:** Στην τέταρτη φάση το παιδί σχεδιάζοντας παράλληλα με την ερευνήτρια σχεδίασε μία αρκετά πιο βελτιωμένη εκδοχή του σχεδίου. Συγκεκριμένα, ξεκίνησε από το σπίτι και βλέποντας την ερευνήτρια, κατάφερε να αποκολλήσει τα παράθυρα από τις άκρες των τοίχων του σπιτιού. Έπειτα σχεδίασε την πόρτα και προχώρησε στην σκεπή. Αυτή τη φορά απέφυγε το κάθετο σφάλμα, καθώς την καμινάδα τη σχεδίασε κάθετα προς την οριζόντια βάση της σελίδας. Πάνω από την καμινάδα σχεδίασε μία κυματιστή γραμμή, που απεικόνιζε τον καπνό. Τελευταίο σχεδίασε το αρκουδάκι, στην σκεπή. Αρχικά σχεδίασε το κεφάλι και στη συνέχεια σχεδίασε τα χαρακτηριστικά προσώπου και τα αυτιά. Σε ξεχωριστή περιοχή από το κεφάλι σχεδίασε τον κορμό και τελευταία σχεδίασε τα χέρια, με διπλές γραμμές. Στο σχέδιο του δεν συμπεριέλαβε τα πόδια, λόγω της απεικόνισης της μερικής απόκρυψης. Το συγκεκριμένο στάδιο μερικής απόκρυψης, στη δεδομένη φάση είναι το τέταρτο, απεικονίζει τη μερική απόκρυψη με τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

**Ε΄ Φάση:** Στην πέμπτη φάση, το παιδί παρήγαγε ένα σχεδιαστικό θέμα, όχι τόσο αναβαθμισμένο όπως στην προηγούμενη σχεδιαστική φάση. Αρχικά σχεδίασε το σπίτι, αλλά με προσκολλημένα τα παράθυρα στις άκρες του, όπως στις αρχικές φάσεις. Έπειτα σχεδίασε την πόρτα και μετά την σκεπή. Δεν «υπέκρυψε» στο κάθετο σφάλμα, καθώς σχεδίασε την καμινάδα κάθετα προς τη γραμμή του εδάφους.



Κατόπιν τράβηξε πάνω από την καμινάδα μία κυματιστή γραμμή, θέλοντας να απεικονίσει τον καπνό. Τελευταίο σχεδίασε το αρκουδάκι, στην αριστερή πλευρά της σκεπής, θέλοντας να απεικονίσει με σαφήνεια ότι είναι μερικώς κρυμμένο πίσω από την σκεπή. Πρώτα ξεκίνησε από το κεφάλι, συμπεριέλαβε όλα τα χαρακτηριστικά προσώπου, έπειτα σχεδίασε τα αυτιά πάνω από το περίγραμμα του κεφαλιού και στη συνέχεια σε ξεχωριστή περιοχή τον κορμό. Τελευταία σχεδίασε τα χέρια, αλλά με μονές γραμμές. Παρέλειψε τη σχεδίαση των ποδιών, γνωρίζοντας ότι δεν μπορούν να είναι ορατά, καθώς το αρκουδάκι είναι μερικώς κρυμμένο. Το συγκεκριμένο στάδιο μερικής απόκρυψης είναι το τέταρτο, καθώς το παιδί αποδίδει τη μερική απόκρυψη με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, αποκρύβοντας από τον παρατηρητή το σημείο της φιγούρας που δεν είναι ορατό, από τη δική του οπτική γωνία.

**ΣΤ΄Φάση:** Στην έκτη φάση, το παιδί παρήγαγε ένα σχεδόν ίδιο σχέδιο με της πέμπτης φάσης αλλά με τη διαφορά ότι έκανε περισσότερα σχεδιαστικά λάθη. Αρχικά προσκόλλησε τα παράθυρα στις άκρες του σπιτιού, όπως έκανε σχεδόν σε όλες τις σχεδιαστικές φάσεις, στη συνέχεια σχεδίασε την πόρτα και τη διαφάνεια της λάμπας, που δεν είχε σχεδιάσει στην προτελευταία φάση. Μετά σχεδίασε την σκεπή και προσάρτησε την καμινάδα κάθετα προς την σκεπή, πραγματοποιώντας πάλι το κάθετο σφάλμα, που είχε καταφέρει να αποφύγει στην τέταρτη και πέμπτη φάση. Στη συνέχεια σχεδίασε το αρκουδάκι, πίσω από την σκεπή. Ξεκίνησε από το κεφάλι και σχεδιάζοντας όλα τα χαρακτηριστικά προσώπου (μάτια, μύτη, στόμα, φρύδια), στο πάνω μέρος του περιγράμματος σχεδίασε τα μαλλιά και κάτω από το περίγραμμα του κεφαλιού, απεικόνισε τον κορμό σε μία ξεχωριστή περιοχή από το κεφάλι. Τα χέρια τα προσάρτησε στο πάνω μέρος του κορμού με διπλές γραμμές και παρέλειψε τα πόδια, όπως και στις προηγούμενες σχεδιαστικές φάσεις, για να απεικονίσει τη μερική απόκρυψη. Το παιδί παρέμεινε στο τέταρτο στάδιο μερικής απόκρυψης.

**Πίνακας 5.5.1:** Σχεδιαστική απόδοση του ανθρώπου από το Π5.

Υπενθυμίζουμε ότι στον πίνακα απεικονίζονται οι έξι σχεδιαστικές φάσεις της ανθρώπινης φιγούρας από το Π5.

**Α΄ΦΑΣΗ**



**Β΄ΦΑΣΗ**



**Γ΄ΦΑΣΗ**



**Δ΄ΦΑΣΗ**



**Ε΄ΦΑΣΗ**



**ΣΤ΄ΦΑΣΗ**



**5.5** Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν οι σχεδιαστικές προσπάθειες του παιδιού Π5. (Το Π5 έχει νοητική ανωριμότητα και αντιμετωπίζει προβλήματα συμπεριφοράς. Συχνά παθαίνει επιληψίες.)

#### **5.5.1 Π5:** Σχέδια ανθρώπου

**Α' Φάση:** Στην πρώτη σχεδιαστική φάση, το παιδί σχεδιάζει μία τυπική ανθρώπινη φιγούρα, η οποία αποτελείται από ένα κυκλικό περίγραμμα που αντιπροσωπεύει το κεφάλι, κάποια χαρακτηριστικά προσώπου εντός αυτού, όπως μάτια και στόμα, τα μαλλιά, ένα δεύτερο κυκλικό περίγραμμα που αναπαριστά το σώμα και κάτω από το σώμα δύο κάθετες μονές γραμμές. Στην περιοχή του σώματος είναι επίσης προσαρτημένα τα χέρια, ως δύο μονές γραμμές. Το παιδί ακολούθησε τη συγκεκριμένη σειρά για να αναπαραστήσει τη φιγούρα. Στο τέλος αφού τελείωσε το σχέδιο του, έκανε κάποια παραπάνω σχέδια που δεν του είχαν ζητηθεί.

**Β' Φάση:** Στη δεύτερη σχεδιαστική φάση, μετά από τη συζήτηση που προηγήθηκε το παιδί παρήγαγε εξίσου μία τυπική ανθρώπινη φιγούρα αλλά σε μεγαλύτερο μέγεθος από την προηγούμενη σχεδιαστική φάση. Αναλυτικότερα, ξεκίνησε πρώτα από το κεφάλι, το οποίο αναπαράστησε μέσω ενός κυκλικού σχήματος και εντός αυτού απεικόνισε τα μάτια, τη μύτη, το στόμα και τα δόντια. Έπειτα έκανε μαλλιά και αυτιά. Στην πορεία συνέχισε με τον κορμό της φιγούρας και κάτω από αυτή προσάρτησε δύο κάθετες γραμμές για τα πόδια. Στο τέλος σχεδίασε δύο οριζόντιες γραμμές, που αναπαριστούσαν τα χέρια και τις προσάρτησε στον κορμό. Αξιοσημείωτο είναι ότι το σχέδιο του δεν είχε διαύγεια, καθώς εκτός από τα παραπάνω στοιχεία, σχεδίασε κάποιες μουτζούρες πάνω σ' αυτό.

**Γ' Φάση:** Στην τρίτη σχεδιαστική φάση, το παιδί παρήγαγε μία τυπική ανθρώπινη φιγούρα, μετά από μεγάλη δυσκολία συγκέντρωσης. Στη συγκεκριμένη ζωγραφιά συμπεριέλαβε περισσότερα στοιχεία, επειδή τα άκουγε αναλυτικά βήμα προς βήμα από την ερευνήτρια. Πρώτα σχεδίασε το περίγραμμα του κεφαλιού σε πολύ μεγαλύτερο μέγεθος αναλογικά από το υπόλοιπο σώμα, έπειτα τα χαρακτηριστικά προσώπου, μετά σχεδίασε το λαιμό σε ξεχωριστή περιοχή, στη συνέχεια τον κορμό και κάτω από τον κορμό προσάρτησε τα πόδια, με τη μορφή δύο κάθετων μονών γραμμών. Τελευταία σχεδίασε τα χέρια, τα οποία αρχικά τοποθέτησε στην περιοχή

του λαιμού αλλά στην πορεία συνειδητοποίησε το λάθος του και τα σχεδίασε στην περιοχή του κορμού, χωρίς όμως να τα σβήσει από το λαιμό.

**Δ΄Φάση:** Στην τέταρτη σχεδιαστική φάση, κατά τον παράλληλο σχεδιασμό με την ερευνήτρια, το παιδί παρήγαγε μία τυπική ανθρώπινη φιγούρα, με φυσιολογικές αναλογίες αλλά χωρίς καλοσχηματισμένα περιγράμματα. Αρχικά σχεδίασε το περίγραμμα του κεφαλιού και συμπεριέλαβε μέσα σ' αυτό όλα τα βασικά χαρακτηριστικά προσώπου (μάτια, μύτη και στόμα) στη συνέχεια έκανε τα μαλλιά, έπειτα σχεδίασε σε ξεχωριστή περιοχή το λαιμό και κάτω από αυτόν τον κορμό, μέσω ενός κυκλικού σχήματος. Κάτω από τον κορμό σχεδίασε τα πόδια, με τη μορφή δύο κάθετων μονών γραμμών. Τελευταία σχεδίασε τα χέρια, τα οποία προσάρτησε στον κορμό και στις άκρες τους πρόσθεσε τα δάχτυλα, κάτι που δεν είχε ξανακάνει στις προηγούμενες φάσεις.

**Ε΄Φάση:** Στην πέμπτη σχεδιαστική φάση, το παιδί παρουσίασε πρόοδο συγκριτικά με τις προηγούμενες φάσεις. Αρχικά σχεδίασε το περίγραμμα το κεφαλιού και εντός αυτού σχεδίασε τα βασικά χαρακτηριστικά προσώπου ( μάτια , μύτη και στόμα) και γύρω από αυτό έκανε τα μαλλιά. Κάτω από το κεφάλι σχεδίασε την περιοχή του κορμού και παρέλειψε να σχεδιάσει το λαιμό, όπως είχε κάνει στις προηγούμενες σχεδιαστικές φάσεις. Κάτω από την περιοχή του κορμού, σχεδίασε τα πόδια με διπλές γραμμές και στις άκρες τους τα παπούτσια. Τελευταία άφησε τα χέρια, τα οποία προσάρτησε στον κορμό, εξίσου με διπλές γραμμές.

**ΣΤ΄Φάση:** Στην έκτη σχεδιαστική φάση, το παιδί μπερδεύτηκε και παρήγαγε ένα παράξενο σχέδιο το οποίο δεν θύμιζε τόσο το σχεδιαστικό θέμα του ανθρώπου, που του ζητήθηκε αλλά περισσότερο το δεύτερο σχεδιαστικό θέμα του σπιτιού με το μερικώς κρυμμένο αρκουδάκι. Αναλυτικότερα, σχεδίασε ένα σπίτι και μέσα σ' αυτό σχεδίασε μία φιγούρα, αποτελούμενη από κεφάλι και χαρακτηριστικά προσώπου, στα οποία πρόσθεσε μουστάκι. Κάτω από το κεφάλι προσάρτησε τον κορμό και μέσα σ' αυτόν το λαιμό, δημιουργώντας σχέδιο διαφάνεια. Κάτω από το σώμα σχεδίασε τα πόδια, με τη μορφή μονών κάθετων γραμμών και στις άκρες τους σχεδίασε τα παπούτσια. Στην αριστερή πλευρά μόνο του κορμού, σχεδίασε τα χέρια αλλά με κυκλική μορφή και στις άκρες τους τα δάχτυλα.

**Πίνακας 5.5.2:** Σχεδιαστική απόδοση του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π5.

Υπενθυμίζουμε ότι στον πίνακα απεικονίζονται οι έξι σχεδιαστικές φάσεις του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π5.

**Α΄ΦΑΣΗ**



**Β΄ΦΑΣΗ**



**Γ΄ΦΑΣΗ**



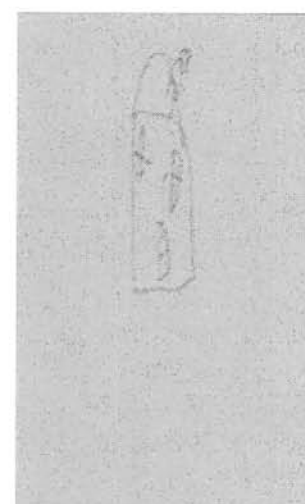
**Δ΄ΦΑΣΗ**



**Ε΄ΦΑΣΗ**



**ΣΤ΄ΦΑΣΗ**



### 5.5.2 Π5: Σχέδια μερικής απόκρυψης

**Α΄Φάση:** Στην πρώτη σχεδιαστική φάση, το παιδί ξεκίνησε το σχέδιο του με το αρκουδάκι. Αρχικά σχεδίασε το κεφάλι με τα χαρακτηριστικά προσώπου, έπειτα τον κορμό, τα πόδια κάτω από την περιοχή του κορμού και τελευταία τα χέρια. Στη συνέχεια θέλοντας να απεικονίσει το αρκουδάκι μερικώς αποκρυμμένο, σχεδίασε το σπίτι γύρω από το αρκουδάκι. Το στάδιο μερικής απόκρυψης στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν είναι ξεκάθαρο, παρόλο αυτά τείνει προς το πρώτο. Το σπίτι που σχεδίασε το παιδί ήταν σε πολύ απλοποιημένη μορφή, καθώς δεν περιλάμβανε καθόλου λεπτομέρειες, παρά μονό τα περιγράμματα του σπιτιού, την σκεπή και την καμινάδα. Συγκεκριμένα η καμινάδα σχεδιάστηκε πάνω από το περίγραμμα της σκεπής, με αποτέλεσμα να δημιουργήσει σχέδιο με διαφάνεια, καθώς το ένα περίγραμμα επικάλυπτε το άλλο.

**Β΄Φάση:** Στη δεύτερη σχεδιαστική φάση, το παιδί σχεδίασε πρώτα το σπίτι, με περισσότερες λεπτομέρειες από την προηγούμενη φορά. Εντός του περιγράμματος του σπιτιού το παιδί απεικόνισε δύο παράθυρα και μία πόρτα. Στη συνέχεια σχεδίασε την σκεπή και πάνω από αυτή, κάθετη προς την οριζόντια βάση της σελίδας την καμινάδα με τον καπνό. Μέσα στο περίγραμμα του σπιτιού σχεδίασε το αρκουδάκι, θέλοντας δείξει ότι βρίσκεται μερικώς κρυμμένο πίσω από αυτό. Ο συγκεκριμένος τρόπος αναπαράστασης της μερικής απόκρυψης αποδεικνύει ότι δεν είναι ξεκάθαρο το στάδιο στο οποίο βρίσκεται το παιδί αλλά τείνει προς το πρώτο στάδιο. Το αρκουδάκι αποτελούταν από κεφάλι, χαρακτηριστικά προσώπου, κορμό, πόδια και χέρια, τα οποία σχεδιάστηκαν με τη συγκεκριμένη σειρά. Κατά τη διάρκεια της σχεδίασης το παιδί σχεδίασε επιπλέον λεπτομέρειες, που δεν του είχαν ζητηθεί, ένα δεύτερο αρκουδάκι και στοιχεία φαντασίας ( απεικόνιση της πόρτας με ανθρωπομορφικά χαρακτηριστικά).

**Γ΄Φάση:** Κατά τη σχεδίαση της τρίτης φάσης, το παιδί άκουσε προσεχτικά τις οδηγίες της ερευνήτριας, με αποτέλεσμα να παράγει ένα πιο ρεαλιστικό σχέδιο. Αρχικά σχεδίασε το σπίτι και μέσα σ' αυτό συμπεριέλαβε τα παράθυρα και την πόρτα. Έπειτα σχεδίασε την σκεπή και στην αριστερή της πλευρά μία καμινάδα, η οποία ήταν κάθετη προς την οριζόντια βάση της σελίδας. Στη δεξιά πλευρά της σκεπής, σχεδίασε το αρκουδάκι, αποτελούμενο από το περίγραμμα του κεφαλιού, τα

βασικά χαρακτηριστικά προσώπου, την περιοχή του κορμού, τα πόδια και τα χέρια του, τα οποία τοποθέτησε μόνο από τη μία πλευρά. Το στάδιο μερικής απόκρυψης, στο οποίο βρίσκεται το παιδί σ' αυτή τη σχεδιαστική φάση, είναι το πρώτο, καθώς έχει σχεδιάσει το αρκουδάκι δίπλα από τη σκεπή.

**Δ' Φάση:** Στην τέταρτη σχεδιαστική φάση, το σπίτι σχεδιάστηκε πρώτο, όπως και τις προηγούμενες φορές, αποτελούμενο από τα παράθυρα, την πόρτα, την σκεπή και την καμινάδα (κάθετη προς την οριζόντια βάση της σελίδας). Δίπλα από την σκεπή σχεδίασε το αρκουδάκι. Πρώτα σχεδίασε το κεφάλι με όλα τα βασικά του χαρακτηριστικά εντός και εκτός του περιγράμματος του. Έπειτα τον κορμό και τα χέρια προσαρτημένα σ' αυτόν. Τα πόδια τα σχεδίασε στην αρχή αλλά τα έσβησε, καθώς παρατήρησε το σχέδιο της ερευνήτριας και είδε ότι δεν τα έχει συμπεριλάβει, λόγω της μερικής απόκρυψης. Το στάδιο με το οποίο απεικονίζεται η μερική απόκρυψη, στη δεδομένη φάση είναι το πρώτο, γιατί μπορεί το παιδί να παρέλειψε τη σχεδίαση των ποδιών, αλλά έχει τοποθετήσει τη φιγούρα του δίπλα από την σκεπή.

**Ε' Φάση:** Στην πέμπτη σχεδιαστική φάση, το παιδί σχεδίασε αρχικά το σπίτι, μέσα στο οποίο συμπεριέλαβε τα παράθυρα και την πόρτα. Πάνω από το σπίτι σχεδίασε την σκεπή και την καμινάδα, κάθετη προς την οριζόντια βάση της σελίδας. Στη συνέχεια σχεδίασε το αρκουδάκι, αποτελούμενο από το περίγραμμα του κεφαλιού και τα χαρακτηριστικά προσώπου εντός αυτού, τον κορμό, τα πόδια και τα χέρια. Το αρκουδάκι σχεδιάστηκε μερικώς κρυμμένο πίσω από την σκεπή, αλληλεπικαλύπτοντας τα περιγράμματα της σκεπής και της φιγούρας και προκαλώντας διαφάνεια. Το συγκεκριμένο στάδιο που χρησιμοποιεί το παιδί για να απεικονίσει τη μερική απόκρυψη είναι το τρίτο. Στο τέλος του σχεδίου το παιδί συμπεριέλαβε κάποια επιπλέον μη σχετικά με το θέμα στοιχεία στο σχέδιο του.

**ΣΤ' Φάση:** Στο τελευταίο στάδιο, παρατηρήθηκε μία σταθερότητα, καθώς το παιδί έκανε το σχέδιο του ακριβώς όπως και στην πέμπτη φάση. Αρχικά σχεδίασε το σπίτι, όπως στην προηγούμενη σχεδιαστική φάση, αλλά με τη διαφορά ότι δεν σχεδίασε την καμινάδα. Στη συνέχεια σχεδίασε το αρκουδάκι, με όλα τα βασικά του χαρακτηριστικά και απεικόνισε τη μερική απόκρυψη, προκαλώντας διαφάνεια μεταξύ της σκεπής και των ποδιών. Αυτό δείχνει ότι το παιδί παρέμεινε στο τρίτο στάδιο μερικής απόκρυψης.



**Πίνακας 5.6.1:** Σχεδιαστική απόδοση του ανθρώπου από το Π6.

Υπενθυμίζουμε ότι στον πίνακα απεικονίζονται οι έξι σχεδιαστικές φάσεις της ανθρώπινης φιγούρας από το Π6.

**Α΄ΦΑΣΗ**



**Β΄ΦΑΣΗ**



**Γ΄ΦΑΣΗ**



**Δ΄ΦΑΣΗ**



**Ε΄ΦΑΣΗ**



**ΣΤ΄ΦΑΣΗ**



**5.6** Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν οι σχεδιαστικές προσπάθειες του παιδιού Π6. (Το Π6 έχει ελαφρά προς μέτρια νοητική καθυστέρηση και προβλήματα στο λόγο.)

#### **5.6.1 Π6:** Σχέδια ανθρώπου

**Α΄Φάση:** Στην πρώτη σχεδιαστική φάση το παιδί απεικονίζει τον άνθρωπο σύμφωνα με τις δικές του γνώσεις για το σχεδιαστικό θέμα. Μέσα από το σχέδιο γίνεται αντιληπτό ότι το παιδί δεν είχε ολοκληρωμένο στο μυαλό του το μοντέλο του ανθρώπου. Αναλυτικότερα απεικόνισε την ανθρώπινη φιγούρα μέσω ενός «κλειστού» σχήματος, δηλαδή μέσω μίας κυρτής γραμμής που δημιούργησε μία κλειστή περιοχή.

**Β΄Φάση:** Στη δεύτερη σχεδιαστική φάση, μέσα από τις λεπτομέρειες που συζήτησε με την ερευνήτρια προσπάθησε να αναπαραστήσει πιο πειστικά τη φιγούρα. Το αποτέλεσμα ήταν η σχεδίαση μία παράξενης τυπικής ανθρώπινης φιγούρας. Συγκεκριμένα σχεδίασε ένα μεγάλο περίγραμμα κεφαλιού, με τα χαρακτηριστικά προσώπου εντός αυτού (μάτια, μύτη, στόμα). Στη συνέχεια σχεδίασε τον κορμό κάτω από το κεφάλι και μετά προσάρτησε τα πόδια με τη μορφή δύο μονών γραμμών κάτω από το περίγραμμα του κεφαλιού και δίπλα από την περιοχή του σώματος. Τα χέρια τα προσάρτησε με τη μορφή δύο οριζόντιων γραμμών, στο πάνω μέρος του κεφαλιού.

**Γ΄Φάση:** Στην τρίτη σχεδιαστική φάση, όπου το παιδί άκουγε αναλυτικά όλα όσα είχε να κάνει από την ερευνήτρια, σχεδίασε τη φιγούρα με πιο σωστές αναλογίες, αλλά δεν έλειπαν κάποια περίεργα χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα σχεδίασε ένα κλειστό περίγραμμα που αναπαριστούσε το κεφάλι. Τα μάτια τα σχεδίασε έξω από το περίγραμμα του κεφαλιού και τα υπόλοιπα χαρακτηριστικά προσώπου τα απεικόνισε με ασυνήθιστο τρόπο. Κάτω από το κεφάλι προσάρτησε δύο γραμμές που απεικόνιζαν τον κορμό του σώματος και εντός αυτών των γραμμών σχεδίασε δύο άλλες κάθετες γραμμές, οι οποίες απεικόνιζαν τα πόδια. Στο τέλος προσάρτησε στο κεφάλι δύο μονές οριζόντιες γραμμές για να αναπαραστήσει τα χέρια.

**Δ΄Φάση:** Στην τέταρτη σχεδιαστική φάση το παιδί σχεδίασε παράλληλα με την ερευνήτρια, παρόλο αυτά το αποτέλεσμα ήταν σχεδόν το ίδιο. Αρχικά έκανε ένα κλειστό σχήμα, το οποίο αναπαριστούσε το κεφάλι και εντός αυτού απεικόνισε τα

μάτια, τη μύτη και το στόμα. Σε ένα σημείο του περιγράμματος σχεδίασε τα μαλλιά και σε κάποια άλλα σημεία, σχεδίασε τα χέρια και τα πόδια, μέσω κλειστών σχημάτων, τα οποία εκτός του περιέργου τρόπου απεικόνισης, υπερτερούσαν και σε αριθμό.

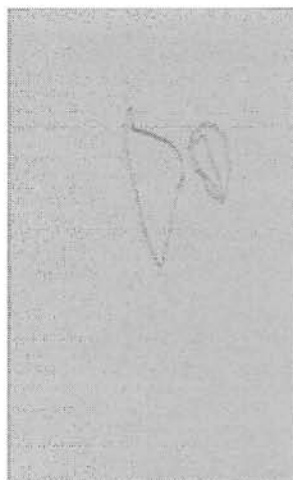
**Ε΄Φάση:** Στην πέμπτη σχεδιαστική φάση το παιδί έκανε ένα ακαθόριστο σχήμα, θέλοντας να αναπαραστήσει τον άνθρωπο, μέσα στο οποίο απεικόνισε τα μάτια, τη μύτη και το στόμα. Κάτω από αυτό προσάρτησε τρεις κάθετες, μονές γραμμές για να αναπαραστήσει τρία πόδια, χαρακτηριστικό, το οποίο δεν ήταν φυσιολογικό. Σε πιο ψηλό σημείο του σχήματος προσάρτησε τα χέρια, με τη μορφή δύο διπλών γραμμών. Σε γενικές γραμμές οι αναλογίες της φιγούρας ήταν ασυνήθιστες και υπήρξαν πολλές περιττές λεπτομέρειες.

**ΣΤ΄Φάση:** Στην τελευταία σχεδιαστική φάση, το παιδί σχεδίασε ένα κλειστό σχήμα, μέσα στο οποίο απεικόνισε τα μάτια, τη μύτη και το στόμα. Το τελευταίο του σχέδιο φανέρωσε, ότι η βελτίωση του παιδιού ήταν παροδική.

**Πίνακας 5.6.2:** Σχεδιαστική απόδοση του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π6.

Υπενθυμίζουμε ότι στον πίνακα απεικονίζονται οι έξι σχεδιαστικές φάσεις του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π6.

**Α΄ΦΑΣΗ**



**Β΄ΦΑΣΗ**



**Γ΄ΦΑΣΗ**



**Δ΄ΦΑΣΗ**



**Ε΄ΦΑΣΗ**



**ΣΤ΄ΦΑΣΗ**



### 5.6.2 Π6: Σχέδια μερικής απόκρυψης

**Α΄Φάση:** Στην πρώτη σχεδιαστική φάση το παιδί προσπάθησε να απεικονίσει το θέμα στηριζόμενο στις προσωπικές του γνώσεις. Το αποτέλεσμα ήταν ότι παρήγαγε δύο ξεχωριστά, κλειστά ακαθόριστα σχήματα.

**Β΄Φάση:** Στη δεύτερη σχεδιαστική φάση, παρόλη τη συζήτηση που προηγήθηκε με την ερευνήτρια για τις λεπτομέρειες που έπρεπε το παιδί να συμπεριλάβει στο σχέδιο του, δεν υπήρξε κάποια ιδιαίτερη βελτίωση. Το αποτέλεσμα ήταν το παιδί να παράγει ένα παράξενο και μη ερμηνεύσιμο σχέδιο.

**Γ΄Φάση:** Στην τρίτη σχεδιαστική φάση το παιδί παρουσίασε μία μικρή πρόοδο. Αρχικά ξεκίνησε με την παραγωγή ενός κλειστού σχήματος, μέσα στο οποίο σχεδίασε δύο μικρότερα κλειστά σχήματα που αναπαριστούσαν τα παράθυρα. Έπειτα έξω από το περίγραμμα του σπιτιού σχεδίασε την πόρτα και σε μία ακόμα μεγαλύτερη απόσταση την σκεπή μαζί με κάποια άλλα επιπλέον σχήματα. Αυτό που παρατηρείται μέσα από τις παραπάνω αναφορές είναι ότι το παιδί σχεδίαζε, με μία διαφορετική στρατηγική το σχέδιο του, χωρίς να το αντιμετωπίζει ως ένα ενιαίο σύνολο που απαρτίζεται από κάποια ξεχωριστά στοιχεία. Στην άκρη του σπιτιού, απεικόνισε το αρκουδάκι. Ξεκίνησε με το περίγραμμα του κεφαλιού και εντός αυτού τα χαρακτηριστικά προσώπου. Γύρω από αυτό σχεδίασε πολλές μονές γραμμές, οι οποίες αναπαριστούσαν τα χέρια και τα πόδια και ήταν περισσότερες από το φυσιολογικό αριθμό γραμμών που έπρεπε να σχεδιαστούν για την αναπαράσταση τους. Στο τέλος πρόσθεσε στην κορυφή του κεφαλιού ένα μικρότερο κυκλικό περίγραμμα, με το οποίο αναπαριστούσε ένα καπέλο. Προσπάθησε να απεικονίσει τη μερική απόκρυψη και κατέληξε σε επικαλύψεις μεταξύ των περιγραμμάτων του σπιτιού και της φιγούρας του (τρίτο στάδιο μερικής απόκρυψης).

**Δ΄Φάση:** Κατά τον παράλληλο σχεδιασμό με την ερευνήτρια το παιδί έδειξε μια σημαντική βελτίωση στο σχέδιο του, ως προς τον προγραμματισμό και την οργάνωση του. Αναλυτικότερα ξεκίνησε με το σχεδιασμό του σπιτιού, το οποίο αναπαράστησε μέσω ενός ακαθόριστου σχήματος. Μέσα στο περίγραμμα του σπιτιού σχεδίασε τα παράθυρα και την πόρτα του. Πάνω από το περίγραμμα αυτό σχεδίασε ένα πολύ μικρό αναλογικά με το σπίτι σχήμα, με το οποίο αναπαράστησε την σκεπή. Πάνω από

την σκεπή, τράβηξε μία κυματιστή γραμμή, που απεικόνιζε τον καπνό. Στην άκρη του περιγράμματος του σπιτιού, σχεδίασε μία μικρή φιγούρα, θέλοντας να απεικονίσει το αρκουδάκι μερικώς κρυμμένο πίσω από το σπίτι. Η φιγούρα αποτελούνταν από δύο μικρά κυκλικά σχήματα που αναπαριστούσαν το κεφάλι και τον κορμό, τα χαρακτηριστικά προσώπου και τα αυτιά αλλά σε υπερβολικά μικρό μέγεθος με αποτέλεσμα να μην γίνονται εύκολα αντιληπτά. Έπειτα σχεδίασε δύο ευθείες γραμμές, κάτω από τον κορμό που αναπαριστούσαν τα πόδια και δύο οριζόντιες γραμμές στο περίγραμμα του κεφαλιού που αναπαριστούσαν τα χέρια. Το στάδιο μέσω του οποίου το παιδί αναπαράστησε τη μερική απόκρυψη ήταν το δεύτερο, καθώς η φιγούρα σχηματίστηκε πιο ψηλά απ' ό,τι θα έπρεπε.

**Ε΄Φάση:** Στην πέμπτη σχεδιαστική φάση το παιδί σημείωσε σημαντική πρόοδο, αν και ξεκίνησε το σχέδιο του με ασυνήθιστο τρόπο συγκριτικά με τα άλλα παιδιά. Πρώτα σχεδίασε το αρκουδάκι, αποτελούμενο από μικρά ακαθόριστα σχήματα, τα οποία δεν απεικονίζουν με σαφήνεια τα χαρακτηριστικά του και συνέχισε με το σπίτι μέσα στο οποίο σχεδίασε δύο παράθυρα και μία πόρτα. Πάνω από το σπίτι σχεδίασε την σκεπή του σπιτιού, με ένα ακαθόριστο σχήμα. Στη μία πλευρά της σκεπής σχεδίασε την καμινάδα, προσπαθώντας να την κάνει κάθετη προς την οριζόντια βάση της σελίδας μέχρι ένα βαθμό και πάνω από αυτή τράβηξε μία κυματιστή γραμμή, τον καπνό. Το παιδί στην προσπάθειά του να αποδώσει την μερική απόκρυψη επικάλυψε το αρκουδάκι με το περίγραμμα της σκεπής, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί σχέδιο διαφάνεια. Αυτό είναι το τρίτο στάδιο μερικής απόκρυψης.

**ΣΤ΄Φάση:** Στην έκτη σχεδιαστική φάση, παρατηρήθηκε μία επιστροφή στα πρωταρχικά ακαθόριστα σχήματα των πρώτων φάσεων. Το σχέδιο του παιδιού αποτελούνταν από ένα παράξενο σχήμα, με το οποίο προσπάθησε να αναπαραστήσει το σπίτι και εντός αυτού σχεδιάστηκαν κάποια μικρότερα σχήματα που απεικόνιζαν τα παράθυρα και την πόρτα του σπιτιού. Στη μία κορυφή του σπιτιού το παιδί σχεδίασε ένα μικρό κλειστό σχήμα, μέσω του οποίου ήθελε να αναπαραστήσει το αρκουδάκι. Παρόλο αυτά τα βασικά χαρακτηριστικά του στοιχεία έλειπαν και δεν μπορούσε να γίνει εύκολα αντιληπτό. Η μερική απόκρυψη αποδόθηκε μέσω του πρώτου σταδίου, καθώς το αρκουδάκι σχεδιάστηκε ουσιαστικά δίπλα από το περίγραμμα του σπιτιού.

**Πίνακας 5.7.1:** Σχεδιαστική απόδοση του ανθρώπου από το Π7.

Υπενθυμίζουμε ότι στον πίνακα απεικονίζονται οι έξι σχεδιαστικές φάσεις της ανθρώπινης φιγούρας από το Π7.

**Α΄ΦΑΣΗ**



**Β΄ΦΑΣΗ**



**Γ΄ΦΑΣΗ**



**Δ΄ΦΑΣΗ**



**Ε΄ΦΑΣΗ**



**ΣΤ΄ΦΑΣΗ**





**5.7** Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν οι σχεδιαστικές προσπάθειες του παιδιού Π7. (Το Π7 έχει μέτριου βαθμού νοητική υστέρηση, νοητική ανεπάρκεια, επιληψία και προβλήματα λόγου και ομιλίας.)

#### **5.7.1 Π7: Σχέδια ανθρώπου**

**Α΄Φάση:** Στην πρώτη σχεδιαστική φάση το παιδί δυσκολεύτηκε πολύ να σχεδιάσει το θέμα που του ζητήθηκε. Το αποτέλεσμα ήταν να σχεδιάσει πολλές περιστρεφόμενες γραμμές, κυματιστές γραμμές, ζιγκ ζαγκ και μερικά κλειστά σχήματα.

**Β΄Φάση:** Στη δεύτερη σχεδιαστική φάση, παρόλο τις λεπτομέρειες που ειπώθηκαν το παιδί δεν βελτιώθηκε και σχεδίασε πάλι με τον ίδιο τρόπο, συμπεριλαμβάνοντας στο σχέδιο του πολλές κυρτές γραμμές και περιστρεφόμενες γραμμές,γωνιώδη σχήματα και μουτζούρες.

**Γ΄Φάση:** Στη τρίτη σχεδιαστική φάση, όπου το παιδί σχεδίαζε υπό την υπαγόρευση της ερευνήτριας σημειώθηκε μία μικρή βελτίωση. Αρχικά σχεδίασε ένα κυκλικό σχήμα, που αναπαριστούσε το κεφάλι και μέσα σ' αυτό συμπεριέλαβε τα χαρακτηριστικά προσώπου. Επιπλέον μέσω δύο κυματιστών γραμμών σχεδίασε τα μαλλιά. Κάτω από το κεφάλι σχεδίασε τον κορμό της φιγούρας μέσω ενός κλειστού σχήματος και στο κατώτερο σημείο του, προσάρτησε τα πόδια μέσω από δύο κάθετες, ευθείες γραμμές. Πάνω από το σχέδιο της φιγούρας σχεδίασε μικρές μουτζούρες, που μείωναν τη διαύγεια του σχεδίου.

**Δ΄Φάση:** Στην τέταρτη φάση το παιδί δεν έδειξε κάποια βελτίωση, αντιθέτως απείχε πολύ από το σχέδιο που παρήγαγε η ερευνήτρια παράλληλα. Το σχέδιο του συμπεριλάμβανε κυρίως κυρτές γραμμές που κατέληγαν σε κλειστά κυκλικά σχήματα, γραμμές ζιγκ ζαγκ και μικρές ευθείες γραμμές.

**Ε΄Φάση:** Στην πέμπτη φάση παρόλο που το παιδί σχεδίαζε σύμφωνα με το έτοιμο υπόδειγμα που του είχε δώσει η ερευνήτρια, το σχέδιο που ετοίμασε ήταν τελείως διαφορετικό. Ουσιαστικά σχεδίασε μουτζούρες αποτελούμενες από πολλές κυρτές και κυκλικές γραμμές, κυκλικά σχήματα και περιστρεφόμενες γραμμές.

**ΣΤ' Φάση:** Στην έκτη φάση, δεν παρατηρήθηκε κανένα σημάδι προόδου ή βελτίωσης, καθώς το σχέδιο που παρήχθη ήταν μοντζούρα, όπως σχεδόν σε όλες τις προηγούμενες φάσεις.

**Πίνακας 5.7.2:** Σχεδιαστική απόδοση του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π7.

Υπενθυμίζουμε ότι στον πίνακα απεικονίζονται οι έξι σχεδιαστικές φάσεις του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π7.

**Α΄ΦΑΣΗ**



**Β΄ΦΑΣΗ**



**Γ΄ΦΑΣΗ**



**Δ΄ΦΑΣΗ**



**Ε΄ΦΑΣΗ**



**ΣΤ΄ΦΑΣΗ**



### 5.7.2 Π7: Σχέδια μερικής απόκρυψης

**Α΄Φάση:** Κατά την πρώτη σχεδιαστική φάση το παιδί σχεδίασε μουτζούρες αποτελούμενες από περιστρεφόμενες γραμμές, κυκλικά σχήματα και γραμμές ζιγκ ζαγκ.

**Β΄Φάση:** Κατά τη δεύτερη σχεδιαστική φάση, το σχέδιο δεν διαφέρει πολύ από το προηγούμενο. Το παιδί απεικόνισε τις ίδιες γραμμές και τα ίδια σχήματα όπως στην προηγούμενη φάση μέσα στην μουτζούρα του.

**Γ΄Φάση:** Κατά το τρίτο στάδιο το παιδί δεν παρήγαγε κάποιο πλησιέστερο σχήμα στο θέμα με το σπίτι και το αρκουδάκι παρόλο που άκουγε από την ερευνήτρια τα σχεδιαστικά βήματα. Το σχέδιο του αποτελείται από πολλά μικρά κυκλικά σχήματα, γωνιώδη σχήματα και γραμμές.

**Δ΄Φάση:** Κατά την τέταρτη φάση το σχέδιο δεν βελτιώθηκε ιδιαίτερα. Παρόλο αυτά κατά τη διάρκεια της σχεδίασης το παιδί παρατηρούσε ως ένα βαθμό την ερευνήτρια και προσπαθούσε να κάνει σχήματα σαν τα δικά της αλλά το αποτέλεσμα ήταν το ίδιο. Δηλαδή η παραγωγή περιστρεφόμενων και ακαθόριστων γραμμών, κυματιστών, κλειστών και κυκλικών σχημάτων.

**Ε΄Φάση:** Στην πέμπτη φάση σημειώνεται σταθερότητα, καθώς δεν υπάρχουν σημάδια βελτίωσης. Ο τρόπος σχεδίασης παραμένει ο ίδιος.

**ΣΤ΄Φάση:** Στην έκτη φάση το παιδί έκανε μία κυρτή γραμμή και ελάχιστα γωνιώδη σχήματα που σχημάτιζαν κλειστές περιοχές. Ο τρόπος σχεδίασης και αναπαράστασης παραμένει ο ίδιος.

**Πίνακας 5.8.1:** Σχεδιαστική απόδοση του ανθρώπου από το Π8.

Υπενθυμίζουμε ότι στον πίνακα απεικονίζονται οι έξι σχεδιαστικές φάσεις της ανθρώπινης φιγούρας από το Π8.

**Α΄ΦΑΣΗ**



**Β΄ΦΑΣΗ**



**Γ΄ΦΑΣΗ**



**Δ΄ΦΑΣΗ**



**Ε΄ΦΑΣΗ**



**ΣΤ΄ΦΑΣΗ**



**5.8** Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν οι σχεδιαστικές προσπάθειες του παιδιού Π8. (Το Π8 παρουσιάζει ελαφρά νοητική υστέρηση, νοητική ανωριμότητα και καθυστέρηση στο λόγο, καθώς ζει σε δίγλωσσο περιβάλλον.)

#### **5.8.1 Π8: Σχέδια ανθρώπου**

**Α΄Φάση:** Στην πρώτη σχεδιαστική φάση το παιδί σχεδίασε μία τυπική ανθρώπινη φιγούρα με βάση τις προσωπικές του γνώσεις. Αναλυτικότερα, σχεδίασε πρώτα ένα κυκλικό σχήμα που αναπαριστούσε το κεφάλι, χωρίς να συμπεριλάβει τα βασικά χαρακτηριστικά προσώπου εντός αυτού. Στη συνέχεια σχεδίασε το λαιμό της φιγούρας και τον κορμό μέσα σε μία ενιαία περιοχή. Κάτω από τον κορμό προσάρτησε τα πόδια, με τη μορφή δύο κάθετων, μονών γραμμών και στις άκρες τους σχεδίασε τα παπούτσια. Στο τέλος σχεδίασε πάνω από το κεφάλι της φιγούρας μία επιπλέον λεπτομέρεια, συγκεκριμένα ένα κυκλικό σχήμα που αναπαριστούσε το καπέλο του ανθρώπου.

**Β΄Φάση:** Στη δεύτερη σχεδιαστική φάση το παιδί παρήγαγε μία πιο βελτιωμένη εκδοχή της ανθρώπινης φιγούρας, καθώς συγκράτησε τις λεπτομέρειες και τα στοιχεία που συζητήθηκαν με την ερευνήτρια πριν ξεκινήσει το σχέδιο και τις απεικόνισε στην πορεία. Αρχικά σχεδίασε ένα κυκλικό σχήμα, το κεφάλι και μέσα σ' αυτό συμπεριέλαβε τα μάτια, τη μύτη και το στόμα. Επιπλέον σχεδίασε τα αυτιά και πάνω από το κεφάλι ένα καπέλο, το οποίο ανέφερε και κατά τη διάρκεια της συζήτησης, ως χαρακτηριστικό στοιχείο. Κάτω από το κεφάλι σχεδίασε σε μία ξεχωριστή περιοχή τον κορμό, μέσω ενός κυκλικού σχήματος αρκετά πιο μικρό αναλογικά σε σύγκριση με το μέγεθος του κεφαλιού. Στη συνέχεια προσάρτησε στον κορμό δύο μονές, οριζόντιες γραμμές, τα χέρια. Στις άκρες τους σχεδίασε τα δάχτυλα, από τα οποία τα περισσότερα δεν τα προσάρτησε στο χέρι. Δυσκολεύτηκε να τα προσαρτήσει επειδή είχε αφοσιώσει περισσότερο την προσοχή του στη μέτρηση τους και όχι στη σωστή σχεδίαση. Στο τέλος κάτω από τον κορμό σχεδίασε τα πόδια με τη μορφή δύο κάθετων, μονών, γραμμών και στις άκρες τους σχεδίασε τα παπούτσια.

**Γ΄Φάση:** Στην τρίτη σχεδιαστική φάση το παιδί σχεδίασε μία τυπική ανθρώπινη φιγούρα, σε πιο βελτιωμένη εκδοχή από τη προηγούμενη φορά. Αρχικά σχεδίασε το

κεφάλι με όλα τα βασικά χαρακτηριστικά προσώπου, τα αυτιά και τα μαλλιά. Στη συνέχεια έκανε το λαιμό σε ξεχωριστή περιοχή και κάτω από αυτόν, σχεδίασε μία ακόμη περιοχή που αναπαριστούσε τον κορμό. Κάτω από τον κορμό προσάρτησε δύο μονές γραμμές, τα πόδια και στις άκρες τους σχεδίασε παπούτσια. Τελευταία σχεδίασε τα χέρια, τα οποία όμως προσάρτησε στην περιοχή του λαιμού και στις άκρες τους σχεδίασε τα δάχτυλα, με τον ίδιο ιδιαίτερο τρόπο, όπως και στην προηγούμενη φάση.

**Δ΄Φάση:** Στην τέταρτη σχεδιαστική φάση, όπου το παιδί σχεδίασε την ανθρώπινη φιγούρα του παράλληλα με την ερευνήτρια, παρήγαγε μία σχεδόν ίδια φιγούρα αλλά πιο καλοσχηματισμένη. Πρώτα σχεδίασε το κεφάλι με όλα τα χαρακτηριστικά προσώπου και τα μαλλιά. Στη συνέχεια σχεδίασε το λαιμό, σε μία μικρή, ορθογώνια περιοχή και κάτω από το λαιμό σχεδίασε τον κορμό της φιγούρας σε μία εξίσου ξεχωριστή περιοχή. Κάτω από τον κορμό προσαρτήθηκαν τα πόδια και στις άκρες τους σχεδιάστηκαν τα παπούτσια. Τελευταία σχεδίασε τα χέρια και τα προσάρτησε στην περιοχή του κορμού. Τα δάχτυλα σχεδιάστηκαν με τον ίδιο τρόπο όπως σε όλες τις προηγούμενες φάσεις, δηλαδή σωστά αριθμητικά αλλά λάθος σχεδιαστικά.

**Ε΄Φάση:** Στην πέμπτη σχεδιαστική φάση, η φιγούρα που σχεδιάστηκε ήταν κατώτερη ποιοτικά από τη φιγούρα της προηγούμενης φάσης αλλά περιείχε τα ίδια στοιχεία και χαρακτηριστικά. Η σειρά που ακολουθήθηκε ήταν πρώτα η σχεδίαση του κεφαλιού, έπειτα η σχεδίαση του λαιμού αλλά σε κυκλική περιοχή στη δεδομένη φάση, έπειτα ο κορμός, τα χέρια και τελευταία τα πόδια.

**ΣΤ΄Φάση:** Στην τελευταία φάση, το παιδί έδειξε μία σημαντική βελτίωση καθώς προσπάθησε να απεικονίσει τη φιγούρα με ρουχισμό. Αρχικά σχεδίασε το κεφάλι και εντός αυτού όλα τα χαρακτηριστικά του προσώπου, έπειτα σχεδίασε ένα κυκλικό σχήμα που αναπαριστούσε το λαιμό, έπειτα σχεδίασε τον κορμό και προσάρτησε σ' αυτόν τα χέρια με διπλές γραμμές και μεγάλο κενό μεταξύ τους, καθώς ήθελε να δείξει ότι είναι μανίκια. Τελευταία σχεδίασε τα πόδια με μονές γραμμές και τα παπούτσια. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το συγκεκριμένο παιδί δεν σχεδίαζε τα χέρια τελευταία όπως τα περισσότερα, αλλά αμέσως μετά τη σχεδίαση του κορμού και τελευταία σχεδίαζε τα πόδια.



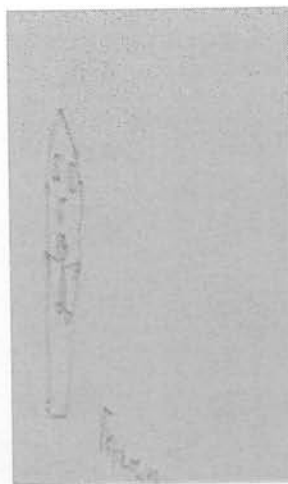
**Πίνακας 5.8.2:** Σχεδιαστική απόδοση του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π8.

Υπενθυμίζουμε ότι στον πίνακα απεικονίζονται οι έξι σχεδιαστικές φάσεις του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π8.

**Α΄ΦΑΣΗ**



**Β΄ΦΑΣΗ**



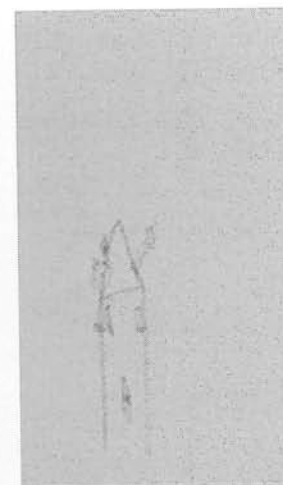
**Γ΄ΦΑΣΗ**



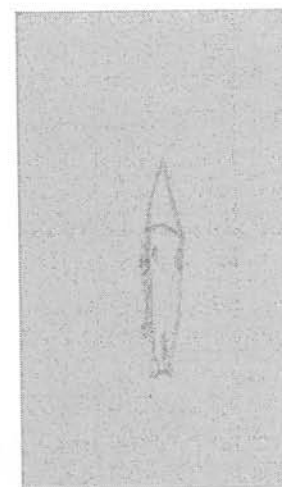
**Δ΄ΦΑΣΗ**



**Ε΄ΦΑΣΗ**



**ΣΤ΄ΦΑΣΗ**



### 5.8.2 Π8: Σχέδια μερικής απόκρυψης

**Α΄Φάση:** Στην πρώτη σχεδιαστική φάση, το παιδί αναπαράστησε το σπίτι μέσω ενός τριγωνικού σχήματος. Στη συνέχεια πρόσθεσε μία σκάλα κάτω από αυτό και δύο παράθυρα εκτός του περιγράμματος του. Έπειτα σχεδίασε το αρκουδάκι, πολύ μικρό σε μέγεθος και χωρίς να συμπεριλαμβάνει τα βασικά του χαρακτηριστικά. Η τοποθεσία που διάλεξε να το απεικονίσει ήταν εντός του περιγράμματος του σπιτιού. Αυτό αποδεικνύει ότι το παιδί αναπαριστά τη μερική απόκρυψη στη δεδομένη φάση μέσω του πρώτου σταδίου.

**Β΄Φάση:** Στη δεύτερη φάση το παιδί ξεκίνησε την σχεδίαση του σπιτιού, σημειώνοντας πρώτα τέσσερα μικρά σχήματα, τα οποία ένωσε με γραμμές. Εντός αυτού σχεδίασε δύο παράθυρα και μία πόρτα. Η σκεπή και το σπίτι απεικονίστηκαν σε μία ενιαία περιοχή, χωρίς να υπάρχει διαχωριστική γραμμή μεταξύ τους. Τελευταία άφησε το αρκουδάκι, το οποίο σχεδίασε εντός του περιγράμματος του σπιτιού, απεικονίζοντας τη μερική απόκρυψη μέσω του πρώτου σταδίου. Το αρκουδάκι αποτελούνταν από το κεφάλι και τα βασικά χαρακτηριστικά του, τον κορμό, τα χέρια και τα πόδια.

**Γ΄Φάση:** Στη τρίτη σχεδιαστική φάση το σπίτι σχεδιάστηκε με τον ίδιο τρόπο, όπως και στην προηγούμενη φάση. Αναλυτικότερα, το παιδί σχεδίασε τα τέσσερα μικρά κυκλικά σχήματα πρώτα και στη συνέχεια τα ένωσε με γραμμές για να φτιάξει το περίγραμμα του σπιτιού. Εντός του σπιτιού σχεδίασε τα παράθυρα και την πόρτα αλλά με τριγωνικά σχήματα. Έπειτα σχεδίασε την σκεπή αλλά σε ξεχωριστή περιοχή από το υπόλοιπο σπίτι. Τελευταίο σχεδίασε το αρκουδάκι, το οποίο τοποθέτησε στο δίπλα από το σπίτι, θέλοντας να απεικονίσει ότι είναι μερικώς κρυμμένο πίσω από αυτό. Αυτό αποδεικνύει ότι το παιδί παραμένει στο πρώτο στάδιο μερικής απόκρυψης.

**Δ΄Φάση:** Κατά τη τέταρτη σχεδιαστική φάση, όπου το παιδί σχεδίαζε παράλληλα με την ερευνήτρια, παρουσίασε μία σχετική βελτίωση. Αρχικά σχεδίασε το σπίτι, χωρίς να κάνει τα τέσσερα μικρά κυκλικά σχήματα, που το βοηθούσαν στην ένωση των γραμμών. Συμπεριέλαβε τα παράθυρα, από τα οποία μόνο το ένα ήταν προσκολλημένο στη μία πλευρά του σπιτιού και την πόρτα. Έπειτα έκανε την σκεπή

και την καμινάδα κάθετη προς την σκεπή ( κάθετο σφάλμα). Τελευταίο σχεδίασε το αρκουδάκι, δίπλα από την σκεπή αποτελούμενο από το κεφάλι, τα χαρακτηριστικά προσώπου, τον κορμό και τα χέρια, τα οποία προσάρτησε στον κορμό. Στις άκρες των χεριών σχεδίασε τα δάχτυλα, με σωστή αρίθμηση αλλά με περίεργη σχεδιαστική τεχνική. Τα πόδια δεν τα σχεδίασε, καθώς κατανόησε την έννοια της μερικής απόκρυψης, αλλά σχεδίασε το αρκουδάκι σε σημείο, όπου δεν υπήρχε εμπόδιο στην οπτική γωνία του παρατηρητή. Το στάδιο μερικής απόκρυψης παραμένει το πρώτο.

**Ε΄Φάση:** Στην πέμπτη φάση το σπίτι σχεδιάστηκε με τον ίδιο τρόπο που σχεδιάστηκε και στην Δ΄φάση, με τη διαφορά ότι η καμινάδα επικάλυπτε το περίγραμμα της σκεπής με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί σχέδιο διαφάνεια. Δίπλα από το σπίτι, στο ύψος της σκεπής σχεδιάστηκε το αρκουδάκι. Το τελευταίο αποτελούταν από το κεφάλι, τα χαρακτηριστικά προσώπου, το λαιμό, τον κορμό και ένα τρίτο κυκλικό σχήμα, το οποίο δεν αιτιολογήθηκε τι ακριβώς είναι. Έπειτα σχεδιάστηκαν τα χέρια με τα δάχτυλα προσαρτημένα στο λαιμό και τα πόδια με τα παπούτσια κάτω από τον κορμό. Το στάδιο αναπαράστασης τη μερικής απόκρυψης που χρησιμοποιεί το παιδί δεν είναι ξεκάθαρο, καθώς το αρκουδάκι βρίσκεται δίπλα από τη σκεπή (πρώτο) αλλά το χέρι του επικαλύπτει την σκεπή και δημιουργεί διαφάνεια (τρίτο στάδιο).

**ΣΤ΄Φάση:** Στην έκτη φάση παρατηρείται μία επιστροφή στους αρχικούς τρόπους σχεδίασης και αναπαράστασης. Το παιδί απεικόνισε το σπίτι σχεδιάζοντας πρώτα τα τέσσερα κυκλικά σχήματα στις γωνίες, που τον διευκόλυναν στη σχεδίαση των γραμμών. Έπειτα σχεδίασε τα παράθυρα και την πόρτα και μετά τη σκεπή. Το αρκουδάκι απεικονίστηκε με το ίδιο στυλ και τα ίδια χαρακτηριστικά, όπως και στις προηγούμενες φάσεις. Ο τρόπος απόδοσης της μερικής απόκρυψης παρέμεινε σταθερός και σ' αυτήν τη φάση, χωρίς σημάρδια βελτίωσης, καθώς απεικονίστηκε μέσω του πρώτου σταδίου.

**Πίνακας 5.9.1:** Σχεδιαστική απόδοση του ανθρώπου από το Π9.

Υπενθυμίζουμε ότι στον πίνακα απεικονίζονται οι έξι σχεδιαστικές φάσεις της ανθρώπινης φιγούρας από το Π9.

**Α΄ΦΑΣΗ**



**Β΄ΦΑΣΗ**



**Γ΄ΦΑΣΗ**



**Δ΄ΦΑΣΗ**



**Ε΄ΦΑΣΗ**



**ΣΤ΄ΦΑΣΗ**



**5.9** Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν οι σχεδιαστικές προσπάθειες του παιδιού Π9. (Το Π9 έχει ελαφρά νοητική υστέρηση και αποσπάσεις στην προσοχή.)

#### **5.9.1 Π9: Σχέδια ανθρώπου**

**Α΄ Φάση:** Στην πρώτη σχεδιαστική φάση, το παιδί ξεκίνησε το σχέδιο του κάνοντας πρώτα ένα κυκλικό περίγραμμα, στη συνέχεια πρόσθεσε μάτια και στόμα εντός αυτού και πάνω από το περίγραμμα σχεδίασε τα μαλλιά. Στο κατώτερο σημείο του περιγράμματος σχεδίασε μία άλλη, κλειστή περιοχή, αρκετά πιο μικρή αναλογικά από το κεφάλι για να απεικονίσει τον κορμό. Κάτω από αυτή τράβηξε δύο γραμμές, ώστε να αναπαραστήσει τα πόδια και στο τέλος επέστρεψε στο περίγραμμα του κεφαλιού και τράβηξε πολλές ευθείες γραμμές, οι οποίες απεικόνιζαν τα χέρια και υπερτερούσαν σε αριθμό από το φυσιολογικό αριθμό των χεριών. Η φιγούρα που σχεδίασε το παιδί δεν ήταν καλοσχηματισμένη, είχε παράξενες αναλογίες και συμπεριλάμβανε περιττά και λαθεμένα στοιχεία.

**Β΄ Φάση:** Στη δεύτερη σχεδιαστική φάση το παιδί δεν παρουσίασε βελτίωση. Το σχέδιο που παρήγαγε έμοιαζε πολύ με το προηγούμενο σχέδιο του. Ξεκίνησε σχηματίζοντας έναν αρκετά μεγάλο κύκλο και μέσα σ' αυτόν σχεδίασε μικρότερους. Εντός του μικρότερου κύκλου σχεδίασε τα μάτια και τη μύτη. Στο τέλος γύρω από το μεγάλο κύκλο τράβηξε πολλές μικρές γραμμές, υποστηρίζοντας ότι είναι τα μαλλιά, τα πόδια και τα χέρια. Το σχέδιο που παρήγαγε δεν είχε διαύγεια και δεν μπορεί να γίνει εύκολα αντιληπτό.

**Γ΄ Φάση:** Στην τρίτη σχεδιαστική φάση το παιδί σχεδίασε με περισσότερη καθαρότητα τη φιγούρα του και σημείωσε σημαντική βελτίωση. Ήταν περισσότερο συγκεντρωμένη και άκουσε προσεχτικά τις οδηγίες της ερευνήτριας βήμα προς βήμα, με αποτέλεσμα να παράγει μία τυπική ανθρωπινή φιγούρα αλλά με περίεργες αναλογίες. Αρχικά ξεκίνησε σχεδιάζοντας ένα μεγάλο κυκλικό περίγραμμα, που αναπαριστούσε το κεφάλι και μέσα σ' αυτό συμπεριέλαβε τα χαρακτηριστικά προσώπου, τα οποία ήταν εξίσου αρκετά μεγάλα σε μέγεθος. Πάνω από το περίγραμμα του κεφαλιού τράβηξε μικρές γραμμές, ώστε να απεικονίσει τα μαλλιά και λίγο πιο κάτω σχεδίασε δύο μικρά κυκλικά σχήματα, θέλοντας να απεικονίσει τα

αυτιά. Τα τελευταία επικάλυπταν το περίγραμμα του κεφαλιού με αποτέλεσμα να δημιουργείται σχέδιο με διαφάνεια. Κάτω από το κεφάλι σχεδίασε το λαιμό σε μία ξεχωριστή, τετραγωνισμένη περιοχή και κάτω από το λαιμό σχεδίασε τον κορμό, εξίσου σε μία ξεχωριστή περιοχή, παρόμοιου σχήματος. Στο κάτω μέρος του κορμού προσάρτησε δύο μονές γραμμές, οι οποίες αναπαριστούσαν τα πόδια και στο τέλος επέστρεψε στην περιοχή του λαιμού και σχεδίασε τα χέρια με δύο μονές γραμμές, από τις οποίες η μία επικάλυπτε το περίγραμμα του κεφαλιού και το στόμα της φιγούρας προκαλώντας σχέδιο διαφάνεια.

**Δ΄Φάση:** Στην τέταρτη σχεδιαστική φάση, σημειώθηκε μία μικρή βελτίωση καθώς το παιδί πρόσθεσε κάποιες επιπλέον λεπτομέρειες στο σχεδιαστικό του έργο. Αρχικά σχεδίασε το κεφάλι, έπειτα τα χαρακτηριστικά προσώπου εντός αυτού, όπως μάτια, μύτη, στόμα και φρύδια. Τα τελευταία επικάλυπταν το περίγραμμα του κεφαλιού προκαλώντας σχέδιο διαφάνεια. Έπειτα σχεδίασε τα αυτιά με δύο μικρά κυκλικά σχήματα, προκαλώντας πάλι διαφάνεια με το περίγραμμα του κεφαλιού και πάνω από το κεφάλι σχεδίασε μερικές μικρές γραμμές, θέλοντας να απεικονίσει τα μαλλιά. Κάτω από το κεφάλι σχεδίασε το λαιμό σε ένα ακαθόριστο σχήμα, το οποίο επικάλυπτε το περίγραμμα του κεφαλιού και προκαλούσε διαφάνεια και κάτω από το λαιμό σχεδίασε τον κορμό. Τα πόδια τα σχημάτισε με μικρές κυκλικές περιοχές αλλά δεν τα τοποθέτησε στο σωστό σημείο και τελευταία σχεδίασε τα χέρια, με μονές γραμμές και τα προσάρτησε μεταξύ του κεφαλιού και του κορμού. Οι παράξενες αναλογίες και τα περίεργα σχήματα, όπως επίσης και η λαθεμένη τοποθέτηση κάποιων στοιχείων μειώνουν την ποιότητα του σχεδιαστικού έργου.

**Ε΄Φάση:** Στην πέμπτη σχεδιαστική φάση η ανθρώπινη φιγούρα σχεδιάστηκε με παρόμοιο τρόπο και την ίδια σειρά, όπως και στις προηγούμενες σχεδιαστικές φάσεις. Διαφορά υπήρξε στον τρόπο απεικόνισης των ποδιών, τα οποία σχεδίασε με κάθετες μακριές γραμμές προσαρμοσμένες στον κορμό και στις άκρες τους σχεδίασε τις πατούσες. Ο αριθμός των ποδιών και των χεριών υπερτερούσε από το φυσιολογικό αριθμό και το σχέδιο περιλάμβανε πλήθος διαφανειών, όπως και στις προηγούμενες σχεδιαστικές φάσεις.

**ΣΤ΄Φάση:** Στην τελευταία σχεδιαστική φάση, δεν σημειώθηκε κάποια βελτίωση στο σχέδιο του παιδιού αντίθετα το παιδί επέστρεψε στους αρχικούς τρόπους

αναπαράστασης της ανθρώπινης φιγούρας. Σχεδίασε μόνο το κεφάλι και πρόσθεσε εντός αυτού τα χαρακτηριστικά προσώπου σε μεγάλο μέγεθος. Πάνω από το κεφάλι σχεδίασε τα μαλλιά, κάτω από αυτό προσάρτησε τα πόδια και στο τέλος σχεδίασε τα χέρια. Στο σχέδιο προέκυψαν αρκετές διαφάνειες.



**Πίνακας 5.9.2:** Σχεδιαστική απόδοση του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π9.

Υπενθυμίζουμε ότι στον πίνακα απεικονίζονται οι έξι σχεδιαστικές φάσεις του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π9.

**Α΄ΦΑΣΗ**



**Β΄ΦΑΣΗ**



**Γ΄ΦΑΣΗ**



**Δ΄ΦΑΣΗ**



**Ε΄ΦΑΣΗ**



**ΣΤ΄ΦΑΣΗ**



### 5.9.2 Π9: Σχέδια μερικής απόκρυψης

**Α΄Φάση:** Στην πρώτη σχεδιαστική φάση το παιδί σχεδίασε μουτζούρες.

Συγκεκριμένα πολλές κυρτές γραμμές, περιστρεφόμενες και γωνιώδη σχήματα.

**Β΄Φάση:** Στη δεύτερη σχεδιαστική φάση, δεν σημειώθηκε βελτίωση. Το παιδί σχεδίασε μόνο γραμμές, παράλληλες μεταξύ τους, συνδεδεμένες που κατέληγαν σε γωνιώδη σχήματα και ζγκ ζαγκ γραμμές.

**Γ΄Φάση:** Στην τρίτη σχεδιαστική φάση, το παιδί σχεδίασε πάλι μουτζούρες και δεν παρουσίασε σημάδια βελτίωσης.

**Δ΄Φάση:** Στην τέταρτη σχεδιαστική φάση υπήρξε σημαντική βελτίωση. Το παιδί σχεδιάζοντας παράλληλα με την ερευνήτρια, κατάφερε να σχεδιάσει ένα σπίτι, εντός αυτού σχεδίασε τα παράθυρα (σε μία πλευρά και τα δύο) και στη συνέχεια σχεδίασε την σκεπή με ένα ημικύκλιο σχήμα. Πάνω από την σκεπή σχεδίασε το αρκουδάκι, όπως μπορούσε. Συγκεκριμένα έκανε πολλά μικρά κυκλικά σχήματα θέλοντας να αποδώσει τα χαρακτηριστικά του στοιχείου. Με βάση το συγκεκριμένο σχέδιο το στάδιο μερικής απόκρυψης δεν είναι ξεκάθαρο.

**Ε΄Φάση:** Στην πέμπτη σχεδιαστική φάση είναι φανερή η προσπάθεια του παιδιού να απεικονίσει το σπίτι αλλά το αποτέλεσμα δεν είναι τόσο ρεαλιστικό. Έκανε το σπίτι με τρίγωνο σχήμα και εντός αυτού σχεδίασε τα παράθυρα. Πάνω από το σπίτι σχεδίασε τη σκεπή. Ακριβώς πάνω από την σκεπή το παιδί έχει κάνει μουτζούρες, στην προσπάθεια του να απεικονίσει το αρκουδάκι. Το στάδιο μερικής απόκρυψης δεν είναι ξεκάθαρο.

**ΣΤ΄Φάση:** Στην τελευταία σχεδιαστική φάση, σημειώθηκε στασιμότητα. Η απεικόνιση του σπιτιού ήταν ασυνήθιστη, καθώς σχεδιάστηκε με ένα κυκλικό σχήμα και δύο κάθετες μεταξύ τους γραμμές. Το συγκεκριμένο σχέδιο σπιτιού, θυμίζει περισσότερο τη συνηθισμένη απεικόνιση παραθύρων που κάνουν τα περισσότερα παιδιά στα σχέδια σπιτιών. Στη αριστερή πλευρά το παιδί προσπάθησε να απεικονίσει το αρκουδάκι, εξίσου με ασυνήθιστη μορφή. Το στάδιο μερικής απόκρυψης δεν μπορεί να διασαφηνιστεί.

**Πίνακας 5.10.1:** Σχεδιαστική απόδοση του ανθρώπου από το Π10.

Υπενθυμίζουμε ότι στον πίνακα απεικονίζονται οι έξι σχεδιαστικές φάσεις της ανθρώπινης φιγούρας από το Π10.

**Α΄ΦΑΣΗ**



**Β΄ΦΑΣΗ**



**Γ΄ΦΑΣΗ**



**Δ΄ΦΑΣΗ**



**Ε΄ΦΑΣΗ**



**ΣΤ΄ΦΑΣΗ**



**5.10** Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν οι σχεδιαστικές προσπάθειες του παιδιού Π10. (Το Π10 παρουσιάζει ελαφρά προς μέτρια νοητική υστέρηση.)

#### **5.10.1 Π10: Σχέδια ανθρώπου**

**Α΄Φάση:** Από την πρώτη σχεδιαστική φάση διαπιστώθηκε η έλλειψη ευχέρειας με το μολύβι από το παιδί και η αδυναμία ελέγχου των κινήσεων του. Το πρώτο σχεδιαστικό θέμα σχεδιάστηκε με πολύ δυσκολία. Το παιδί κατάφερε να κάνει μία πολύ απλή ανθρώπινη φιγούρα, χωρίς λεπτομέρειες και χαρακτηριστικά στοιχεία. Το σχέδιο τείνει προς την τυπική ανθρώπινη φιγούρα, αν ληφθεί υπόψη ότι το κάθε μέρος του σώματος απεικονίζεται με ξεχωριστή γραμμή ή περιοχή, αλλά η ποιότητα του σχεδίου αποδεικνύει ότι το παιδί αντιμετωπίζει πολλά σχεδιαστικά προβλήματα.

**Β΄Φάση:** Στη δεύτερη σχεδιαστική φάση δεν παρατηρείται βελτίωση, αντίθετα το παιδί σχεδίασε μόνο μουτζούρες, παρά τη συζήτηση που είχε προηγηθεί για τις σχεδιαστικές λεπτομέρειες που θα έπρεπε να συμπεριλάβει.

**Γ΄Φάση:** Στην τρίτη σχεδιαστική φάση παρατηρείται σταθερότητα, καθώς το παιδί σχεδίασε μουτζούρες, όπως και στην προηγούμενη φάση, αλλά με περισσότερη ένταση. Συγκεκριμένα σχεδίασε πολλές περιστρεφόμενες, συνδεδεμένες και κυματιστές γραμμές, ασκώντας μεγαλύτερη πίεση με το μολύβι σε αντίθεση με τις προηγούμενες φάσεις.

**Δ΄Φάση :** Κατά την τέταρτη σχεδιαστική φάση, το παιδί παρατηρούσε την ερευνήτρια την ώρα του παράλληλου σχεδιασμού, αλλά παρόλο έμεινε στο στάδιο της μουτζούρας. Συγκεκριμένα σχεδίασε πολλές κυρτές γραμμές, παράλληλες και μεγάλα κλειστά σχήματα.

**Ε΄Φάση:** Στην πέμπτη σχεδιαστική φάση παρατηρείται σταθερότητα, καθώς το παιδί δεν δείχνει σημάδια βελτίωσης και παραμένει στα μουτζουρώματα. Πλήθος περιστρεφόμενων, κυματιστών και ζιγκ ζαγκ γραμμών απεικονίζονται στο χαρτί.

**ΣΤ΄Φάση:** Στην έκτη φάση παρατηρείται σταθερότητα, καθώς το παιδί παραμένει στη σχεδίαση μουτζούρων.

**Πίνακας 5.10.2:** Σχεδιαστική απόδοση του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π10.

Υπενθυμίζουμε ότι στον πίνακα απεικονίζονται οι έξι σχεδιαστικές φάσεις του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π10.

**Α΄ΦΑΣΗ**



**Β΄ΦΑΣΗ**



**Γ΄ΦΑΣΗ**



**Δ΄ΦΑΣΗ**



**Ε΄ΦΑΣΗ**



**ΣΤ΄ΦΑΣΗ**



### **5.10.2 Π10: Σχέδια μερικής απόκρυψης**

**Α΄Φάση:** Στην πρώτη σχεδιαστική φάση το παιδί προσπαθώντας να απεικονίσει το θέμα που του ζητήθηκε σχεδίασε ελικοειδείς γραμμές, κυματιστές και κυκλικά σχήματα.

**Β΄Φάση:** Στη δεύτερη σχεδιαστική φάση, το παιδί παραμένει στα ίδια επίπεδα προόδου παρά τη συζήτηση που προηγήθηκε με την ερευνήτρια για τις σχετικές λεπτομέρειες που θα έπρεπε να συμπεριλάβει. Το σχέδιο του αποτελείται από ελικοειδείς και κυματιστές αχνές γραμμές.

**Γ΄Φάση:** Στην τρίτη σχεδιαστική φάση το παιδί προσπαθεί να αναπαραστήσει με ξεχωριστά σύμβολα το κάθε στοιχείο που ακούει από την ερευνήτρια. Στο σχέδιο του παρατηρούνται κυματιστές και κυρτές γραμμές σε ξεχωριστά σημεία του χαρτιού.

**Δ΄Φάση:** Στην τέταρτη σχεδιαστική φάση του παράλληλου σχεδιασμού, το παιδί σχεδιάζει με περισσότερη ένταση πολλές ελικοειδείς γραμμές, έντονα κυματιστές και συνδεδεμένες μεταξύ τους γραμμές που καταλήγουν σε κλειστά σχήματα.

**Ε΄Φάση:** Στην πέμπτη σχεδιαστική φάση η απόδοση του παιδιού παραμένει σταθερή, καθώς παρατηρούνται οι ίδιες μουντζούρες, αποτυπωμένες στο χαρτί με την ίδια ένταση.

**ΣΤ΄Φάση:** Στην έκτη σχεδιαστική φάση, παρατηρήθηκε μία στασιμότητα. Συγκεκριμένα το παιδί σχεδίασε μουντζούρες, οι οποίες ήταν αχνά σημάδια στο χαρτί και πολύ μικρές ελικοειδείς γραμμές.

**Πίνακας 5.11.1:** Σχεδιαστική απόδοση του ανθρώπου από το Π11..

Υπενθυμίζουμε ότι στον πίνακα απεικονίζονται οι έξι σχεδιαστικές φάσεις της ανθρώπινης φιγούρας από το Π11.

**Α΄ΦΑΣΗ**

**Β΄ΦΑΣΗ**

**Γ΄ΦΑΣΗ**

**Δ΄ΦΑΣΗ**

**Ε΄ΦΑΣΗ**

**ΣΤ΄ΦΑΣΗ**





**5.11** Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν οι σχεδιαστικές προσπάθειες του παιδιού Π11. (Το Π11 έχει ελαφρά νοητική καθυστέρηση, νοητική ανωριμότητα και προβλήματα λόγου και ομιλίας.)

#### **5.11.1 Π11: Σχέδια ανθρώπου**

**Α΄Φάση:** Στην πρώτη σχεδιαστική φάση γίνεται αμέσως αντιληπτό ότι το παιδί δεν έχει ευχέρεια με το μολύβι. Δυσκολευόταν πολύ να το κρατήσει και να ασκήσει σ' αυτό τον έλεγχο που χρειαζόταν για να σχεδιάσει. Στην προσπάθεια του να σχεδιάσει έκανε λίγες μικρές αχνές γραμμές, παράλληλες και κυματιστές.

**Β΄Φάση:** Στη δεύτερη σχεδιαστική φάση, μετά τη συζήτηση που προηγήθηκε, το παιδί άσκησε μεγαλύτερη πίεση στο μολύβι και σχεδίασε στο χαρτί γραμμές ζιγκ ζαγκ, παράλληλες και ελικοειδείς.

**Γ΄Φάση:** Στην τρίτη σχεδιαστική φάση, παρατηρήθηκε ότι το παιδί για κάθε στοιχείο ή λεπτομέρεια που άκουγε από την ερευνήτρια, έκανε μία ξεχωριστή μουτζούρα. Αυτό αποδεικνύει ότι προσπαθούσε να αναπαραστήσει όσα του ζητούσαν μέσα από αυτόν τρόπο.

**Δ΄Φάση:** Στην τέταρτη σχεδιαστική φάση, όπου το παιδί ζωγράφιζε παράλληλα με την ερευνήτρια παρατηρήθηκε η ίδια συμπεριφορά. Δηλαδή για κάθε στοιχείο που σχεδίαζε η ερευνήτρια, το παιδί έκανε μία διαφορετική μουτζούρα στο χαρτί. Οι μουτζούρες του ήταν κυρίως έντονα κυματιστές γραμμές και λίγα κλειστά σχήματα.

**Ε΄ Φάση:** Στην πέμπτη σχεδιαστική φάση, το παιδί χαρακτηρίζεται από σταθερότητα καθώς παρατηρείται η ίδια ακριβώς συμπεριφορά. Το σχέδιο του παιδιού αποτελείται από διάσπαρτες στο χαρτί, μικρές σε μέγεθος μουτζούρες.

**ΣΤ΄Φάση:** Στην έκτη σχεδιαστική φάση δεν σημειώνεται βελτίωση, καθώς το παιδί παραμένει στο σχεδιασμό μουτζούρων. Συγκεκριμένα σχεδίασε μερικές, πυκνές και έντονα κυματιστές γραμμές σε ένα σημείο του χαρτιού.

**Πίνακας 5.11.2:** Σχεδιαστική απόδοση του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π11.

Υπενθυμίζουμε ότι στον πίνακα απεικονίζονται οι έξι σχεδιαστικές φάσεις του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π11.

**Α΄ΦΑΣΗ**

**Β΄ΦΑΣΗ**

**Γ΄ΦΑΣΗ**

**Δ΄ΦΑΣΗ**

**Ε΄ΦΑΣΗ**

**ΣΤ΄ΦΑΣΗ**



### 5.11.2 Π11: Σχέδια μερικής απόκρυψης

**Α΄Φάση:** Στην πρώτη σχεδιαστική φάση, το παιδί δυσκολεύτηκε πολύ να ανταποκριθεί. Δεν μπορούσε να κατανοήσει τι του ζητούταν να κάνει και δεν μπορούσε να χειριστεί εύκολα το μολύβι. Το σχέδιο του ήταν μία πολύ μικρού μεγέθους μουτζούρα, σχεδόν μη διακριτή, καθώς είναι πολύ αχνά σχεδιασμένη.

**Β΄Φάση:** Κατά τη δεύτερη σχεδιαστική φάση, το παιδί παραμένει στις μουτζούρες αλλά σημειώνει μία μικρή πρόοδο μέσα σ' αυτό το στάδιο. Η συζήτηση που προηγήθηκε το βοήθησε, με αποτέλεσμα να κάνει πολλές γραμμές ζιγκ ζαγκ και κάποιες κυρτές. Τα σημάδια του παιδιού είναι πιο διακριτά, καθώς προσπάθησε να ασκήσει μεγαλύτερη πίεση στο μολύβι.

**Γ΄Φάση:** Στη τρίτη σχεδιαστική φάση, παρατηρείται σταθερότητα, καθώς το παιδί παραμένει στις μουτζούρες. Παρόλο αυτά παρατηρείται πιο έντονο μουτζούρωμα και συγκεκριμένα πολλές πυκνές γραμμές και έντονα κυματιστές.

**Δ΄Φάση:** Στην τέταρτη σχεδιαστική φάση παρατηρείται ότι το παιδί προσπαθεί να αναπαραστήσει το θέμα, με την ίδια στρατηγική που είχε κάνει και σε κάποιες σχεδιαστικές φάσεις, με θέμα τον άνθρωπο. Δηλαδή σχεδίασε μουτζούρες σε ξεχωριστά σημεία του χαρτιού, θέλοντας να αναπαραστήσει τα διάφορα στοιχεία του σχεδιαστικού θέματος. Οι μουτζούρες ήταν κυρίως πολλαπλές, πυκνές γραμμές σε σχήμα ζιγκ ζαγκ.

**Ε΄Φάση:** Στην πέμπτη σχεδιαστική φάση, παρατηρώντας το προσχεδιασμένο παράδειγμα το παιδί σημείωσε μία μικρή βελτίωση. Στην προσπάθεια του να αναπαραστήσει το σπίτι σχεδίασε ένα κυκλικό σχήμα, μέτριου μεγέθους. Εντός αυτού προσπάθησε να αναπαραστήσει τα παράθυρα και την πόρτα, κάνοντας τρία μικρά σχήματα. Πάνω από το περίγραμμα του σπιτιού έκανε μία μικρού μεγέθους μουτζούρα θέλοντας να αναπαραστήσει το κεφάλι από το αρκουδάκι και κάποιες μικρότερες μουτζούρες σχεδίασε σε άλλα σημεία του χαρτιού, με σκοπό να αναπαραστήσει τα υπόλοιπα στοιχεία του (χέρια, πόδια) όπως υποστήριξε.

**ΣΤ΄Φάση:** Στην έκτη σχεδιαστική φάση παρατηρείται ότι το σχέδιο του παιδιού μοιάζει στο σχέδιο της πρώτης σχεδιαστικής φάσης. Συγκεκριμένα είναι ένα μικρό μουτζούρωμα σ' ένα σημείο του χαρτιού. Η μικρή βελτίωση που παρουσίασε το παιδί κατά τη διάρκεια των σχεδιαστικών φάσεων δε συνεχίστηκε ως την τελευταία φάση.

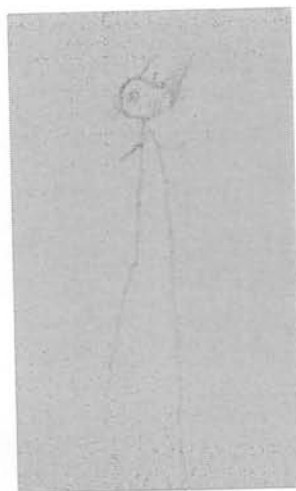
**Πίνακας 5.12.1:** Σχεδιαστική απόδοση του ανθρώπου από το Π12.

Υπενθυμίζουμε ότι στον πίνακα απεικονίζονται οι έξι σχεδιαστικές φάσεις της ανθρώπινης φιγούρας από το Π12.

**Α΄ΦΑΣΗ**



**Β΄ΦΑΣΗ**



**Γ΄ΦΑΣΗ**



**Δ΄ΦΑΣΗ**



**Ε΄ΦΑΣΗ**



**ΣΤ΄ΦΑΣΗ**



**5.12** Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν οι σχεδιαστικές προσπάθειες του παιδιού Π12. (Το Π12 έχει μέτρια νοητική υστέρηση, νοητική ανεπάρκεια, επιληψία και προβλήματα λόγου και ομιλίας.)

#### **5.12.1 Π12: Σχέδια ανθρώπου**

**Α΄Φάση:** Στην πρώτη σχεδιαστική φάση το παιδί σχεδιάζοντας στηριζόμενο στις προσωπικές του γνώσεις παρήγαγε μία μορφή γυρίνου. Σχεδίασε ένα κυκλικό σχήμα, που αναπαριστά το κεφάλι και εντός αυτού σχεδίασε κάποια χαρακτηριστικά προσώπου, όπως μάτια και μύτη. Πάνω από το κεφάλι σχεδίασε τα μαλλιά με μικρές, ευθείες γραμμές. Κάτω από το κεφάλι προσάρτησε τα πόδια με δύο μονές γραμμές, από τις οποίες η μία ήταν αρκετά πιο μικρή συγκριτικά με την άλλη. Στο τέλος σχεδίασε τα χέρια, προσαρτημένα στο κεφάλι, με τον ίδιο τρόπο που σχεδίασε και τα μαλλιά (μικρές, μονές γραμμές) με αποτέλεσμα να μην ξεχωρίζουν μεταξύ τους.

**Β΄Φάση:** Στη δεύτερη σχεδιαστική φάση παρατηρήθηκε μία σχετική βελτίωση. Συγκεκριμένα το παιδί σχεδίασε ένα μεταβατικό γυρίνο. Ξεκίνησε πρώτα σχεδιάζοντας το κεφάλι και τα χαρακτηριστικά προσώπου (μάτια, μύτη και στόμα) Πάνω από το περίγραμμα του κεφαλιού σχεδίασε τα μαλλιά με τον ίδιο τρόπο που τα σχεδίασε και στην προηγούμενη φάση. Επιπλέον προσάρτησε στο κεφάλι δύο κυκλικά σχήματα, που αναπαριστούσαν τα αυτιά. Κάτω από το κεφάλι σχεδίασε δύο μονές, μεγάλες σε μήκος γραμμές που αναπαριστούσαν τα πόδια και τον κορμό, όπως δήλωσε το ίδιο το παιδί και στο τέλος προσάρτησε στα πόδια, τα χέρια της φιγούρας.

**Γ΄Φάση:** Στην τρίτη σχεδιαστική φάση το παιδί βελτιώθηκε ακόμα περισσότερο. Ακούγοντας τις οδηγίες της ερευνήτριας μία προς μία, κατανόησε ότι το κάθε στοιχείο της φιγούρας, έχει τη δική του περιοχή. Το σχέδιο που παρήγαγε ήταν μία τυπική ανθρώπινη φιγούρα. Πρώτα σχεδίασε το κεφάλι, με όλα τα χαρακτηριστικά προσώπου (μάτια, μύτη και στόμα). Πάνω από το κεφάλι σχεδίασε τα μαλλιά με μικρές, ίσιες γραμμές Στη συνέχεια σχεδίασε τον κορμό σε ξεχωριστή περιοχή κάτω από το κεφάλι. Έπειτα σχεδίασε τα χέρια με δύο μονές γραμμές και τα προσάρτησε στον κορμό. Τελευταία σχεδίασε τα πόδια με δύο επίσης μονές γραμμές, οι οποίες ξεκινούσαν από το κατώτερο σημείο του κορμού και κατέληγαν στην άκρη του χαρτιού.

**Δ΄Φάση:** Στην τέταρτη σχεδιαστική φάση, σχεδιάστηκε μία τυπική ανθρώπινη φιγούρα κατώτερη ποιοτικώς από τη φιγούρα της προηγούμενης φάσης. Το παιδί ξεκίνησε με το σχεδιασμό του κεφαλιού και εντός αυτού σχεδίασε όλα τα χαρακτηριστικά προσώπου (μάτια, μύτη και στόμα). Στη συνέχεια τράβηξε μικρές, ίσιες γραμμές για τα μαλλιά, οι οποίες επικάλυπταν το κεφάλι και δημιουργούσαν διαφάνεια. Στη συνέχεια πρόσθεσε τα αυτιά στο περίγραμμα του κεφαλιού, με δύο μικρά κυκλικά σχήματα. Αμέσως μετά σχεδίασε το λαιμό σε ξεχωριστή περιοχή από το κεφάλι και κάτω από το λαιμό, μία κυκλική περιοχή που αναπαριστούσε τον κορμό. Τελευταία σχεδίασε τα χέρια με δύο μονές γραμμές, που τις προσάρτησε στον κορμό αλλά παρέλειψε να σχεδιάσει τα πόδια. Μεταξύ των διαφορετικών περιοχών, των μελών της φιγούρας δεν υπήρχε συνοχή, καθώς μεταξύ τους υπήρχαν μικρά κενά.

**Ε΄Φάση:** Στην πέμπτη σχεδιαστική φάση το παιδί παρήγαγε πάλι μία τυπική ανθρώπινη φιγούρα. Αρχικά σχεδίασε το περίγραμμα του κεφαλιού και εντός αυτού τα χαρακτηριστικά προσώπου. Οι αναλογίες μεταξύ τους δεν ήταν καλές, καθώς το ένα μάτι σχηματίστηκε σε μεγαλύτερο μέγεθος από το άλλο. Επίσης η γραμμή με την οποία απεικόνισε τη μύτη, συνδεόταν με τη γραμμή που απεικόνιζε το στόμα. Στη συνέχεια σχεδίασε τα μαλλιά, με μικρές μονές γραμμές, οι οποίες επικάλυπταν το κεφάλι προκαλώντας διαφάνεια, όπως και στην προηγούμενη φάση. Στη συνέχεια σχεδίασε το λαιμό σε μία ξεχωριστή περιοχή κάτω από το κεφάλι. Έπειτα σχημάτισε τον κορμό σε μία κυκλική περιοχή, κάτω από το λαιμό. Στο λαιμό προσάρτησε δύο μονές γραμμές, τα χέρια και τελευταία σχεδίασε τα πόδια κάτω από τον κορμό, με δύο μονές γραμμές.

**ΣΤ΄Φάση:** Στην τελευταία σχεδιαστική φάση παρατηρήθηκε ότι η βελτίωση του παιδιού ήταν παροδική, καθώς επέστρεψε στο μεταβατικό γυρίνο. Πρώτα σχεδίασε το κεφάλι και εντός αυτού τα βασικά χαρακτηριστικά προσώπου. Στη συνέχεια σχεδίασε τα μαλλιά και τα αυτιά, με τον ίδιο τρόπο σχεδίασης, όπως και στις προηγούμενες φάσεις. Κάτω από το κεφάλι προσάρτησε δύο μεγάλες σε μήκος, μονές γραμμές, οι οποίες αναπαριστούσαν τα πόδια και τον κορμό ταυτόχρονα. Τέλος πάνω σ' αυτές τις γραμμές προσκόλλησε τα χέρια, με δύο άλλες μονές γραμμές.



**Πίνακας 5.12.2:** Σχεδιαστική απόδοση του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π12.

Υπενθυμίζουμε ότι στον πίνακα απεικονίζονται οι έξι σχεδιαστικές φάσεις του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π12.

**Α΄ΦΑΣΗ**



**Β΄ΦΑΣΗ**



**Γ΄ΦΑΣΗ**



**Δ΄ΦΑΣΗ**



**Ε΄ΦΑΣΗ**



**ΣΤ΄ΦΑΣΗ**



### 5.12.2 Π12: Σχέδια μερικής απόκρυψης

**Α΄Φάση:** Στην πρώτη σχεδιαστική φάση το παιδί έκανε ένα ορθογώνιο σχήμα, για να αναπαραστήσει το σπίτι και μέσα σ' αυτό σχεδίασε μία γραμμή, που αναπαριστούσε το αρκουδάκι, όπως υποστήριξε. Το σχέδιο που παρήγαγε το παιδί ήταν αρκετά «φτωχό» και δεν περιλάμβανε σημαντικά στοιχεία και λεπτομέρειες. Το στάδιο μερικής απόκρυψης δεν μπορεί να διευκρινιστεί στη συγκεκριμένη ζωγραφιά.

**Β΄Φάση:** Στη δεύτερη σχεδιαστική φάση έχει σχεδιάσει ένα σπίτι, σε απλοϊκή μορφή και με παράξενες αναλογίες. Το σπίτι αποτελείται από δύο κυκλικά σχήματα. Δίπλα από αυτό έχει σχεδιάσει το αρκουδάκι, με μία παράξενη μορφή. Συγκεκριμένα αφού σχεδίασε το κεφάλι με τα χαρακτηριστικά προσώπου, κάτω από αυτό προσάρτησε μία μονή γραμμή. Τελευταία σχεδίασε τα χέρια, τα οποία προσάρτησε στη γραμμή. Το παιδί απεικονίζει τη μερική απόκρυψη μέσω του πρώτου σταδίου.

**Γ΄Φάση:** Στην τρίτη σχεδιαστική φάση, το παιδί ακούγοντας τα βήματα σχεδίασης από την ερευνήτρια, παρουσιάζει μία μικρή πρόοδο. Παρόλο αυτά το σχέδιο του είναι αρκετά παράξενο. Το παιδί σχεδίασε πρώτα το σπίτι και πρόσθεσε τα παράθυρα και την πόρτα. Πάνω από το σπίτι σχεδίασε την σκεπή, σε ορθογώνιο σχήμα. Τελευταίο σχεδίασε το αρκουδάκι, το οποίο σχεδίασε πάνω από την σκεπή και παράλληλα προς αυτήν. Ο τρόπος σχεδίασης του, όπως επίσης και τα χαρακτηριστικά του στοιχεία παρέμειναν τα ίδια, όπως και στην προηγούμενη φάση. Το στάδιο απεικόνισης της μερικής απόκρυψης στη δεδομένη φάση είναι το δεύτερο.

**Δ΄Φάση:** Στην τέταρτη σχεδιαστική φάση, κατά τη διάρκεια του παράλληλου σχεδιασμού σημειώθηκε σημαντική βελτίωση στο παιδί, καθώς το σπίτι και το αρκουδάκι σχεδιάστηκαν πιο ρεαλιστικά. Αρχικά σχεδιάστηκε το σπίτι και μέσα σ' αυτό σχεδιάστηκαν τα παράθυρα με κυκλικά σχήματα και η πόρτα με μία κάθετη προς τη γραμμή εδάφους γραμμή. Στη συνέχεια το παιδί σχεδίασε την σκεπή, με τριγωνικό σχήμα και δίπλα της ακριβώς σχεδίασε την καμινάδα με τον καπνό. Τελευταίο σχεδίασε το αρκουδάκι, το οποίο προσπάθησε να αποκρύψει πίσω από την σκεπή, καταλήγοντας σε σχέδιο διαφάνεια. Το στάδιο μερικής απόκρυψης στη συγκεκριμένη φάση είναι το τρίτο.

**Ε΄Φάση:** Στην πέμπτη φάση, η σταδιακή βελτίωση που είχε σημειωθεί δεν συνεχίστηκε. Αντίθετα το παιδί σχεδίασε μόνο μερικές γραμμές και ένα τετράγωνο σχήμα.

**ΣΤ΄Φάση:** Στην έκτη σχεδιαστική φάση υπήρξε βελτίωση συγκριτικά με την πέμπτη φάση στο σχέδιο, αλλά οπισθοδρόμηση σε σχέση με τις άλλες φάσεις.

Αναλυτικότερα, το παιδί έκανε ένα ακαθόριστο σχήμα για την αναπαράσταση του σπιτιού. Στη συνέχεια σχεδίασε το κεφάλι από το αρκουδάκι, σε μικρό κυκλικό σχήμα και πρόσθεσε σ' αυτό τα μάτια. Δεν σχεδίασε κανένα άλλο στοιχείο από το αρκουδάκι, καθώς όπως υποστήριξε δεν ήταν ορατά λόγω της μερικής απόκρυψη. Το στάδιο μερικής απόκρυψης στη δεδομένη φάση δεν είναι ξεκάθαρο.

## 6<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 6.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει αν η υποβοήθηση των παιδιών κατά τη σχεδιαστική διαδικασία, οδηγεί στη βελτίωση των σχεδίων τους. Η υποβοήθηση περιλάμβανε έξι σχεδιαστικές φάσεις, κατά τις οποίες τα παιδιά μέσω διάφορων βοηθητικών τρόπων σχεδίασαν τα θέματα που τους δόθηκαν.

Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε ο τρόπος σχεδίασης της ανθρώπινης φιγούρας και του σχεδίου μερικής απόκρυψης, κάτω από έξι διαφορετικές συνθήκες.

Από την παρατήρηση των αποτελεσμάτων έγινε αντιληπτό ότι όλα τα παιδιά στην πρώτη φάση, όπου σχεδίασαν στηριζόμενα στην προσωπική τους εμπειρία, πραγματοποίησαν σχέδια μέτριας ποιότητας. Το πρώτο σχέδιο άλλωστε αποτελούσε έναν τρόπο αναγνώρισης του σχεδιαστικού επιπέδου στο οποίο βρίσκεται το κάθε παιδί, ώστε στην πορεία να σημειωθεί η πιθανή μετέπειτα βελτίωση του σε σχέση με τη πρώτη σχεδιαστική του προσπάθεια.

Στη δεύτερη σχεδιαστική φάση, τα περισσότερα παιδιά παρουσίασαν εμφανή σημάδια βελτίωσης, καθώς είχε προηγηθεί η συζήτηση με την ερευνήτρια για τα χαρακτηριστικά στοιχεία και τις λεπτομέρειες που θα έπρεπε να συμπεριλάβουν στο σχέδιο τους.

Στην τρίτη σχεδιαστική φάση τα σχέδια των παιδιών παρουσίασαν περισσότερη οργάνωση, καθώς σχεδίαζαν ακούγοντας αναλυτικά τις οδηγίες της ερευνήτριας, με αποτέλεσμα αρκετά παιδιά να παράγουν σχέδια αποτελούμενα απ' όλα τα βασικά τους χαρακτηριστικά στοιχεία και σχεδιασμένα με περισσότερο προγραμματισμό.

Η πιο βελτιωμένη εκδοχή των σχεδιαστικών θεμάτων των παιδιών, παρατηρήθηκε στην τέταρτη φάση, όπου τα περισσότερα παιδιά, υποβοηθημένα από τον παράλληλο σχεδιασμό με την ερευνήτρια, παρήγαγαν πιο δομημένες ανθρώπινες φιγούρες και απέδωσαν με πιο άρτιο τρόπο το σχέδιο μερικής απόκρυψης. Το αποτέλεσμα αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα σχεδιαστικά λάθη και προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μπορούν να αποφευχθούν όταν παρατηρούν κάποιον άλλον να σχεδιάζει ταυτόχρονα μαζί τους.

Στην πέμπτη φάση τα σχέδια κάποιων παιδιών δεν παρουσίασαν την ίδια βελτίωση σε σχέση με τα σχέδια που πραγματοποίησαν στις προηγούμενες φάσεις.

Αυτό πιθανώς οφείλεται στο γεγονός ότι το προσχεδιασμένο υπόδειγμα παρέχει ένα έτοιμο πρότυπο αλλά δεν βοηθά στην υπέρβαση των διαδικαστικών προβλημάτων, καθώς τα παιδιά βλέπουν μόνο το τελικό αποτέλεσμα. Για το λόγο αυτό μερικά παιδιά παρήγαγαν σχέδια χαμηλότερης ποιότητας. Βέβαια υπήρξαν και κάποια άλλα παιδιά που σημείωσαν περαιτέρω βελτίωση, ενώ άλλα παρέμειναν στα ίδια επίπεδα κυρίως σε σχέση με την τέταρτη φάση.

Η τελική φάση πραγματοποιήθηκε μετά από ένα μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, χωρίς κάποιο βοηθητικό μέσο, με σκοπό να αξιολογηθεί αν η ποιότητα των σχεδίων των παιδιών είχε βελτιωθεί σε σχέση με το πρώτο τους σχέδιο ή αν παρέμεινε σταθερή. Μέσα από το σύνολο των σχεδίων παρατηρήθηκαν ποικίλα αποτελέσματα και διαφορετικά για το κάθε σχεδιαστικό θέμα. Κάποια παιδιά παρήγαγαν πιο βελτιωμένα σχέδια σε σχέση με τις αναπαραστάσεις της πρώτης φάσης. Κάποια άλλα παρέμειναν σταθερά στο ίδιο επίπεδο με τη διαφορά μικρών τροποποιήσεων και ένας μικρός αριθμός παρήγαγε σχέδια κατώτερης ποιότητας από την πρώτη φάση. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι αρκετά παιδιά ενώ στο δεύτερο σχεδιαστικό θέμα της μερικής απόκρυψης, έδειξαν εμφανή σημάδια βελτίωσης, στον τρόπο αναπαράστασης της ανθρώπινης φιγούρας παρέμειναν σταθερά. Η διαπίστωση αυτή είναι πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά δυσκολεύονται να αποδεσμευτούν από το πρότυπο ανθρώπινης φιγούρας που έχουν στο μυαλό τους. Όπως αναφέρει η Cox (1993) πολλά παιδιά ενώ έχουν μάθει να σχεδιάζουν τυπικές ανθρώπινες φιγούρες, συνεχίζουν να συμπεριλαμβάνουν και γυρίνους στα σχέδια τους. Αυτό συμβαίνει διότι πολλά παιδιά όταν έχουν υιοθετήσει ένα πρότυπο ανθρώπινης φιγούρας στο μυαλό τους, δύσκολα μετακινούνται από το ένα στάδιο στο άλλο. Στην παρούσα έρευνα, κάποια παιδιά ξεκίνησαν σχεδιάζοντας γυρίνους. Με την υποβοήθηση που δέχτηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας κατάφεραν να σχεδιάσουν τυπικές ανθρώπινες φιγούρες και στην τελική φάση επέστρεψαν πάλι στις αναπαραστάσεις γυρίνων.

## **6.2 ΚΟΙΝΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΕ ΣΧΕΔΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΧΩΡΙΣ ΝΟΗΤΙΚΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ**

Μέσα από την έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα σχέδια των παιδιών με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά με τα σχέδια των παιδιών, χωρίς νοητικά προβλήματα. Αναλυτικότερα εντοπίστηκαν σχεδιαστικά

χαρακτηριστικά από τα εξελικτικά στάδια του Luquet (1913). Συγκεκριμένα τα σχέδια περιλάμβαναν στοιχεία από το πρώτο, το δεύτερο και το τρίτο εξελικτικό στάδιο ανάλογα με την νοητική κατάσταση και το επίπεδο ωριμότητας του κάθε παιδιού. Το πρώτο στάδιο του Luquet (1913) περιλαμβάνει μουντζούρες και συγκεκριμένα ελικοειδείς γραμμές, παράλληλες γραμμές και κύκλους. Το δεύτερο στάδιο περιλαμβάνει σχέδια ελλιπή σε λεπτομέρειες. Τα παιδιά που βρίσκονται στο δεύτερο στάδιο χαρακτηρίζονται από έλλειψη γραφικού ελέγχου και διάσπαση προσοχής, με αποτέλεσμα να παραλείπουν από τα σχέδια τους λεπτομέρειες, που γνωρίζουν ότι πρέπει να συμπεριλάβουν στο σχέδιο τους. Στο στάδιο αυτό συμπεριλαμβάνονται οι ανθρώπινες φιγούρες με τη μορφή γυρίνων. Στο τρίτο στάδιο του Luquet τα παιδιά συμπεριλαμβάνουν όλες τις λεπτομέρειες που γνωρίζουν ότι υπάρχουν στα σχέδια τους, χωρίς να είναι ορατές από κάθε οπτική γωνία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να προκύπτουν συχνά σχέδια διαφάνειες- ακτινογραφίες. Επίσης στο συγκεκριμένο στάδιο τα παιδιά αρχίζουν να σχεδιάζουν τυπικές ανθρώπινες φιγούρες. Τα παιδιά με ελαφρά νοητική καθυστέρηση χρησιμοποιούσαν κυρίως στοιχεία του δεύτερου και τρίτου σταδίου, ενώ τα παιδιά με ελαφρά προς μέτρια νοητική καθυστέρηση και άλλα προβλήματα, χρησιμοποιούσαν στοιχεία του δεύτερου και του πρώτου εξελικτικού σταδίου. Επιπλέον σε λίγα παιδιά με ελαφρά προς μέτρια νοητική καθυστέρηση, τα οποία είχαν αρκετά περιορισμένες σχεδιαστικές ικανότητες εντοπίστηκαν πολλά στοιχεία από τα τρία στάδια του Matthews (1990, 1994) που περιλαμβάνουν τα πρώτα σημάδια των παιδιών στο χαρτί και από τα πρώτα σημάδια σχεδιαστικής ανάπτυξης της Kellogg (1969). Τα συγκεκριμένα παιδιά δεν είχαν ευχέρεια με τη χρήση του μολυβιού και δεν μπορούσαν να ελέγξουν εύκολα τις κινήσεις τους κατά τη διάρκεια σχεδίασης, χαρακτηριστικό που παρατηρήθηκε και στα παιδιά με σύνδρομο Down, στην έρευνα των Laws και Lawrence (2000).

Στο πρώτο σχεδιαστικό θέμα της ανθρώπινης φιγούρας, αρκετά παιδιά ξεκίνησαν σχεδιάζοντας φιγούρες με τη μορφή γυρίνων (Cox, 1992), τις οποίες βελτίωσαν και τροποποίησαν σε τυπικές ανθρώπινες φιγούρες κατά τη διάρκεια των σχεδιαστικών φάσεων, με την υποβοήθηση που δέχτηκαν από την ερευνήτρια. Στην έκτη και τελική φάση κάποια από αυτά συνέχισαν να παράγουν τυπικές ανθρώπινες φιγούρες αλλά τα περισσότερα επέστρεψαν στις αρχικές τους αναπαραστάσεις, τους γυρίνους. Τα παιδιά που ξεκίνησαν με το σχεδιασμό τυπικών ανθρώπινων φιγούρων, τις διατήρησαν μέχρι και την τελευταία φάση, άλλοτε σε πιο βελτιωμένη εκδοχή και

άλλοτε στο ίδιο επίπεδο. Μερικές από τις ανθρώπινες φιγούρες ήταν δυσανάλογα σχεδιασμένες καθώς το κεφάλι είχε σχεδιαστεί αρκετά πιο μεγάλο σε μέγεθος από το υπόλοιπο σώμα. Επίσης δύο παιδιά, το Π2 και το Π12 αντιμετώπισαν προβλήματα χωρικού προσανατολισμού, καθώς σχεδίασαν τις φιγούρες τους σε οριζόντια κατεύθυνση (Di Leo, 1970).

Στο σχέδιο της μερικής απόκρυψης τα περισσότερα παιδιά παρουσίασαν σημαντική βελτίωση κατά τη διάρκεια της έρευνας, στον τρόπο απόδοσης της μερικής απόκρυψης. Τα πιο πολλά ξεκίνησαν από το πρώτο στάδιο μερικής απόκρυψης και μέσω της υποβοήθησης που δέχτηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας έφτασαν μέχρι το τέταρτο στάδιο. Παρόλο αυτά ελάχιστα ήταν τα παιδιά που μέχρι την τελική φάση παρέμειναν στο τέταρτο στάδιο, καθώς τα περισσότερα επέστρεψαν στα αρχικά στάδια. Η πλειοψηφία των παιδιών όμως παρήγαγε κυρίως σχέδια διαφάνειες (τρίτο στάδιο), εξαιτίας των αλληλοεπικαλύψεων μεταξύ των περιγραμμάτων των σχεδίων τους.

Στο σχέδιο της μερικής απόκρυψης παρουσιάστηκαν επίσης συχνά τυπικά σχεδιαστικά λάθη, όπως το κάθετο σφάλμα (η καμινάδα κάθετη προς την σκεπή) και τα προσκολλημένα παράθυρα στις πλευρές του σπιτιού, τα οποία συχνά συναντώνται σε παιδιά χωρίς νοητικά προβλήματα.

Οι παραπάνω αναφορές αποδεικνύουν ότι τα σχέδια των παιδιών με νοητική καθυστέρηση παρουσιάζουν αρκετά κοινά χαρακτηριστικά στοιχεία και «λάθη» με τα σχέδια των παιδιών χωρίς νοητικά προβλήματα.

### **6.3 ΚΟΙΝΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΜΕ ΕΡΕΥΝΕΣ ΠΟΥ ΕΧΟΥΝ ΠΡΑΓΜΑΤΟΠΟΙΗΘΕΙ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΚΑΘΥΣΤΕΡΗΣΗ (ΣΥΝΔΡΟΜΟ DOWN).**

Σε παλιότερες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση (σύνδρομο Down) εντοπίστηκαν αρκετά κοινά στοιχεία με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα η έρευνα των Laws & Lawrence (2000) που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά με σύνδρομο Down, περιλάμβανε ένα παρόμοιο σχεδιαστικό θέμα μερικής απόκρυψης με την παρούσα έρευνα, στο οποίο παρατηρήθηκαν εξίσου αρκετά σχέδια διαφάνειες (τρίτο στάδιο μερικής απόκρυψης). Βέβαια στην έρευνα των Laws & Lawrence, (2000) τα παιδιά δεν κατάφεραν να αποδώσουν τη μερική απόκρυψη μέσω του τέταρτου σταδίου (εκτός από ένα παιδί),



ενώ στην έρευνα αυτή αρκετά παιδιά έφτασαν το τέταρτο στάδιο μερικής απόκρυψης, μετά την υποβοήθηση που δέχτηκαν κατά τη διάρκεια των σχεδιαστικών φάσεων.

Στην έρευνα των Clements & Barrett (1994), τα σχεδιαστικά θέματα της έρευνας αφορούσαν εξίσου τη μερική απόκρυψη δύο αντικειμένων. Στην δεδομένη περίπτωση παρατηρήθηκε επίσης ότι τα περισσότερα παιδιά απεικόνισαν τη μερική απόκρυψη κυρίως μέσω του τρίτου σταδίου καταλήγοντας σε σχέδια διαφάνειες-ακτινογραφίες.

Επιπλέον ένα ακόμα κοινό στοιχείο που παρατηρήθηκε μεταξύ των προαναφερόμενων ερευνών και της παρούσας είναι οι κοινές στρατηγικές σχεδίασης. Στην παρούσα έρευνα στο σχέδιο μερικής απόκρυψης τα παιδιά ακολουθούσαν μία στρατηγική, κατά την οποία δεν προχωρούσαν στο επόμενο σχέδιο του θέματος, εφόσον δεν είχαν ολοκληρώσει το προηγούμενο. Αναλυτικότερα αν τα παιδιά δεν είχαν ολοκληρώσει τη σχεδίαση του σπιτιού δεν ξεκινούσαν το σχεδιασμό του μερικώς κρυμμένου αντικειμένου (αρκουδάκι). Στην έρευνα των Laws & Lawrence, (2000) παρατηρήθηκε εξίσου η ίδια στρατηγική, όπου τα παιδιά αν δεν είχαν ολοκληρώσει το πρώτο τους σχέδιο (βάζο) δεν προχωρούσαν στο επόμενο σχέδιο του θέματος (αρκουδάκι). Επίσης στη έρευνα των (Clements & Barrett, 1994) τα παιδιά ακολούθησαν αυτή τη στρατηγική κατά το σχεδιασμό κάποιων θεμάτων μερικής απόκρυψης που τους ζητήθηκαν να πραγματοποιήσουν.

Ακόμα παρατηρήθηκαν κάποια κοινά στοιχεία μεταξύ της παρούσας έρευνας και της έρευνας των Laws & Lawrence (2000) στον τρόπο σχεδίασης του μερικώς κρυμμένου αντικειμένου (αρκουδάκι). Συγκεκριμένα κάποια από τα παιδιά με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση και κάποια από τα παιδιά με σύνδρομο Down (Laws & Lawrence, 2000) σχεδίασαν στο αρκουδάκι ανθρώπινα χαρακτηριστικά, όπως μαλλιά και στοιχεία ρουχισμού.

Συμπερασματικά μέσα από τις παραπάνω αναφορές, παρατηρούνται κάποια κοινά χαρακτηριστικά στοιχεία και στρατηγικές σχεδίασης που εντοπίστηκαν μεταξύ των παιδιών με ελαφρά ή μέτρια νοητική καθυστέρηση της παρούσας έρευνας και των παιδιών με σύνδρομο Down των ερευνών Laws και Lawrence (2000) και Clements και Barrett (1994). Δεν πραγματοποιείται σύγκριση μεταξύ των παιδιών, καθώς τα παιδιά των συγκεκριμένων ερευνών έχουν το σύνδρομο Down.

## 6.4 ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ

Μέσα από την παραπάνω έρευνα μπορέσαμε να συγκεντρώσουμε κάποια στοιχεία, που απαντούσαν στον αρχικό στόχο που είχε τεθεί. Συγκεκριμένα τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η υποβοήθηση που δέχτηκαν τα παιδιά, κατά τη διάρκεια των έξι σχεδιαστικών φάσεων, ωφέλησε αρκετά παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα αλλά σε διαφορετικό βαθμό το καθένα. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν ήταν ποικίλα, καθώς κάποια από τα παιδιά σημείωσαν σημαντική βελτίωση μέσω της υποβοήθησης που δέχτηκαν ενώ άλλα παρέμειναν σταθερά.

Ωστόσο κάθε έρευνα οφείλει να δημιουργήσει νέους προβληματισμούς, ώστε να πραγματοποιηθούν μελλοντικές ερευνητικές προσεγγίσεις. Στη συγκεκριμένη έρευνα δεν ελήφθη υπόψη ο παράγοντας ηλικία και φύλο, καθώς τα παιδιά που είχαν τη δυνατότητα να συμμετέχουν στην έρευνα ήταν λίγα. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν έξι ετών έως εννιά. Εξαίρεση αποτέλεσε ένα κορίτσι δεκαέξι ετών, που συμμετείχε επίσης. Επιπλέον το δείγμα αποτελούνταν από αγόρια και από κορίτσια, με τη διαφορά ότι τα αγόρια ήταν περισσότερα. Σε μία μελλοντική έρευνα, θα ήταν σημαντικό να ληφθούν υπόψη οι συγκεκριμένοι παράγοντες, ώστε να διαπιστωθεί αν επηρεάζουν τη σχεδιαστική βελτίωση των παιδιών.

Επιπλέον, το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από παιδιά με ελαφρά και μέτρια νοητική καθυστέρηση, πολλά από τα οποία όμως είχαν και άλλα προβλήματα (σύνδρομο Williams , προβλήματα συμπεριφοράς, προβλήματα λόγου και ομιλίας, επιληψία κ.τ.λ.). Σε μία αντίστοιχη μελλοντική έρευνα θα ήταν ενδιαφέρον το δείγμα να χαρακτηριζόταν από μεγαλύτερη ομοιομορφία και να απευθυνόταν σε παιδιά με απόλυτα κοινά χαρακτηριστικά.

Ακόμα η ίδια έρευνα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί στο μέλλον, με τον ίδιο τρόπο αλλά με διαφορετικά σχεδιαστικά θέματα. Για παράδειγμα η έρευνα θα μπορούσε να περιλαμβάνει αντί για τον σχεδιασμό της ανθρώπινης φιγούρας στο πρώτο σχέδιο, τον σχεδιασμό ενός ζώου. Επίσης το σχέδιο της μερικής απόκρυψης θα μπορούσε να αποδοθεί με τον σχεδιασμό ενός δέντρου στη θέση του σπιτιού και έναν άνθρωπο μερικώς κρυμμένο πίσω από αυτό.

Τέλος, η ίδια έρευνα θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί μέσα από λιγότερες σχεδιαστικές φάσεις. Συγκεκριμένα θα ήταν σκόπιμο αν περιλάμβανε τέσσερις σχεδιαστικές φάσεις και όχι έξι, ώστε να αποφευχθεί η πιθανή κόπωση που προκύπτει από το σχεδιασμό των ίδιων θεμάτων αρκετές φορές.

## 6.5 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ

Η παραπάνω έρευνα απέδειξε ότι μέσω κάποιων βοηθητικών τρόπων τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση μπορούν να βελτιώσουν τις σχεδιαστικές τους επιδόσεις και να παρουσιάσουν σημαντική πρόοδο στα σχέδια τους. Βέβαια δεν σημείωσαν βελτίωση όλα τα παιδιά, καθώς κάποια από αυτά παρέμειναν σταθερά στις επιδόσεις τους.

Η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να αξιοποιηθεί και στον ευρύτερο εκπαιδευτικό τομέα. Οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν παρόμοιες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, με σκοπό να διδάξουν στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση διάφορα σχεδιαστικά θέματα, τα οποία τους δυσκολεύουν. Πιο συγκεκριμένα θα μπορούσαν να επαναλάβουν περισσότερες φορές κάποιες από τις σχεδιαστικές φάσεις, όπως τη δεύτερη (συζήτηση των λεπτομερειών του σχεδίου), την τρίτη (σταδιακή υπαγόρευση των χαρακτηριστικών στοιχείων του σχεδιαστικού θέματος) και την τέταρτη (παράλληλος σχεδιασμός) κατά τις οποίες έγινε αντιληπτό στην παρούσα έρευνα ότι τα παιδιά έδειξαν σημαντική βελτίωση στα σχέδια τους. Με τον τρόπο αυτό θα δώσουν την ευκαιρία στα παιδιά με νοητική καθυστέρηση να εμπεδώσουν τον σωστό τρόπο αναπαράστασης του σχεδιαστικού θέματος, έτσι ώστε όταν θα τους ζητηθεί να το σχεδιάσουν χωρίς υποβοήθηση να υπάρχουν περισσότερες πιθανότητες βελτίωσης.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Algozzine, B., & Ysseldyke, J. (2006). *Teaching children with mental retardation*. California: Corwin press.

Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception*. Berkeley: University of California Press.

Barrett, M., & Bridson, A. (1983). The effect of instructions upon children's drawings. *British Journal of Development Psychology*, 1, 317-327.

Baroff, G. S. (1986). *Mental retardation: Nature, cause and management*. New York: Hemisphere.

Βασιλείου, Γ. Ε. (1998). *Τα εκπαιδεύσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά και έφηβοι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Clements, W., & Barret, M. (1994). The drawings of children and young people with Down's syndrome: a case of delay or difference? *British Journal of Educational Psychology*, 64, 441-452.

Cox, M. V. (1981). One thing behind another: Problems of representation in children's drawing. *Educational Psychology*, 1, 275-287.

Cox, M. V. (1985). One object behind another: Young children's use of array-specific or view specific representation. In N.H. Freeman & M. V. Cox (Eds), *The nature and development of pictorial representation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cox, M. V. (1993). *Children's drawings of the human figure*. Hove, UK: Lawrence Erlbaum Associates Ltd.

Cox, M. V., & Maynard, S. (1998). The human figure drawings of children with Down syndrome. *British Journal of Developmental Psychology*, 16, 133-137.

Di Leo, J. H. (1970). *Young children and their drawings*. New York: Brunner Mazel.

Eames, K., & Cox, M. V. (1993). Visual realism in the drawings of autistic, Down's syndrome and normal children. *British Journal of Psychology*, 12, 235-239.

Fenson, L. (1985). The transition from construction to sketching in children's drawings. In N.H. Freeman & M.V. Cox (Ed.) *The nature and development of pictorial representation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Freeman, N. H. (1975). *Do children draw men with arms coming out of the head?* *Nature*, 254, 416-417.

Freeman, N. H. (1980). *Strategies of representation in young children*. London: Academic Press.

Galan, A., & Galan, Z. (1997). *Το παιδί με νοητική καθυστέρηση και η κοινωνία*. (Μετάφραση. Κοσμά, Ε). Αθήνα: Πατάκης.

Goodenough, F. L. (1926). *The measurement of intelligence by drawing*. New York: World Books.

Golomb, C. (1981). Representation and reality: The origins and determinants of young children's drawings. *Review of Research in Visual Art Education*, 14, 36-48.

Golomb, C. (2004). *The child's creation of a pictorial world*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Goodnow, J. (1977). *Children drawing*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Grossman, H. (1983). *Classification in mental retardation*. Washington: American Association on Mental Deficiency.

Hallahan, D., & Kauffman J. (1986). *Exceptional Children*. N. Jersey: Prentice Hall.

Harris, D. B (1963). *Children's drawings as measures of intellectual maturity: A revision and extension of the Goodenough Draw-a-Man Test*. New York: Harcourt, Brace and World.

Heber, R. (1961). *A manual on terminology and classification in mental retardation*. Washington, DC: American Association on Mental deficiency.

Henderson, J. A., & Thomas, G. V. (1990). Looking ahead: Planning for the inclusion of detail affects relative sizes of head and trunk in children's human figure drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 8, 383-391.

Hodapp, R. M. (2003). *Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία: Νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία*. Επιστημονική. Επιμέλεια. Α. Σιδέρη- Ζώνιου & Η. Σπανδάγγου (Μετάφραση. Δεληγιάννη, Μ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Jacobson, J. W., & Mulick, J. A. (1996). *Manual of diagnosis and professional practice in mental retardation*. Washington: American Psychological Association.

Kellogg, R. (1969). *Analyzing children's art*. CA: National Press Books.

Koppitz, E. M. (1968). *Psychological evaluation of children's human figure drawings*. London: Grune and Stratton.

Laws, G., & Lawrence, L. (2000). Spatial representation in the drawings of children with Down's syndrome and its relationship to language and motor development: A preliminary investigation. *British Journal of Development Psychology*, 19, 453-473.

Lebovici, S. Mises, R. Quemada, N. Mises, R. (1995). *Γαλλική ταξινόμηση των ψυχικών διαταραχών του παιδιού και του εφήβου*. Επιστημονική. Επιμ. Ν. Ζιλίκης & Ε. Λαζαράτου (Μετάφραση. Ζιλίκης, Ν & Λαζαράτου, Ε). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Luquet, G. H. (1913). *Les dessins d' un enfant*. Paris: Alcan.

Luquet, G. H. (1927). *Le dessin enfantin*. Paris: Alcan.

Matthews, J. (1984). Children drawing: Are young children really scribbling? *Early Child Development and Care*, 18, 1-39.

Matthews, J. (1994). Deep structures in children's art: Development and culture. *Visual Arts Research*, 20(2): 29-50.

Matthews, J. (1999). *The art of childhood and adolescence*. London: Falmer Press.

Μπονώτη, Φ. (2005). *Ψυχολογία του παιδικού σχεδίου. Πανεπιστημιακές σημειώσεις*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Piaget, J. & Inhelder, B. (1956). *The child's conception of space*. London: Routledge and Kegan Paul.

Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Reschly, D. J. (1988). Assessment issues, placement litigation and the future of mild mental retardation classification and programming. *Education and Training in mental retardation*, 23, 285-301.

Schafer- Simmern, H. (1948). *The unfolding of artistic activity*. Berkeley: University of California Press.

Switzky, H. N., Haywood, H. C., & Rotatory, A. F. (1982). Who are the severely and profoundly mentally retarded? *Education and Training of the Mentally Retarded*, 17, 268-272.

Σπίγγος, Κ. (2010). *Νοητική Υστέρηση μία κατάσταση που δοκιμάζει πολλαπλά την κοινωνία*. Αναρτήθηκε στις 21.8.2011 από <https://sites.google.com/site/confuneurologists/home/noitike-ysterese>



Stattford, B. (1985). Learning and Knowing: The education of Down's syndrome children. In D. Lane & B. Stattford (Eds), *Current Approaches to Down's syndrome*. London: Cassell.

Thomas, G. V., & Silk, A. J (1997). *Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου*(Μετάφραση. Μπονώτη, Φ). Αθήνα: Καστανιώτη.

Thomas, G. V., & Tsalimi, A. (1988). Effects of order of drawing head and trunk on their relative sizes in children's human figure drawings. *British Journal of Developmental Psychology*, 6, 191-203.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Willats, J. (1985). Drawing systems revisited: the role of denotation system in children's figure drawings. In N. H. Freeman & M. V. Cox (Ed), *The Nature and Development of Pictorial Representation* (pp. 78-100). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Willats, J. (2005). *Making sense of children's drawings*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Zigler, E. (1979). Developmental versus difference theories of mental retardation and the problem of motivation. *American Journal of Mental Deficiency*, 73, 536-556.

Zigler, E., & Hodapp, R. M. (1986). *Understanding Mental Retardation*. New York: Cambridge University Press.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

**Πίνακας 5.1.1:** Σχεδιαστική απόδοση του ανθρώπου από το Π1.

**Πίνακας 5.1.2:** Σχεδιαστική απόδοση του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π1.

**Πίνακας 5.2.1:** Σχεδιαστική απόδοση του ανθρώπου από το Π2.

**Πίνακας 5.2.2:** Σχεδιαστική απόδοση του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π2.

**Πίνακας 5.3.1:** Σχεδιαστική απόδοση του ανθρώπου από το Π3.

**Πίνακας 5.3.2:** Σχεδιαστική απόδοση του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π2.

**Πίνακας 5.4.1:** Σχεδιαστική απόδοση του ανθρώπου από το Π4.

**Πίνακας 5.4.2:** Σχεδιαστική απόδοση του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π4.

**Πίνακας 5.5.1:** Σχεδιαστική απόδοση του ανθρώπου από το Π5.

**Πίνακας 5.5.2:** Σχεδιαστική απόδοση του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π5.

**Πίνακας 5.6.1:** Σχεδιαστική απόδοση του ανθρώπου από το Π6.

**Πίνακας 5.6.2:** Σχεδιαστική απόδοση του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π6.

**Πίνακας 5.7.1:** Σχεδιαστική απόδοση του ανθρώπου από το Π7.

**Πίνακας 5.7.2:** Σχεδιαστική απόδοση του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π7.

**Πίνακας 5.8.1:** Σχεδιαστική απόδοση του ανθρώπου από το Π8.

**Πίνακας 5.8.2:** Σχεδιαστική απόδοση του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π8.

**Πίνακας 5.9.1:** Σχεδιαστική απόδοση του ανθρώπου από το Π9.

**Πίνακας 5.9.2:** Σχεδιαστική απόδοση του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π9.

**Πίνακας 5.10.1:** Σχεδιαστική απόδοση του ανθρώπου από το Π10.

**Πίνακας 5.10.2:** Σχεδιαστική απόδοση του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π10.

**Πίνακας 5.11.1:** Σχεδιαστική απόδοση του ανθρώπου από το Π11.

**Πίνακας 5.11.2:** Σχεδιαστική απόδοση του σχεδίου μερικής απόκρυψης από το Π11.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000108252